

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

ANDREZA SHIRLENE FIGUEIREDO DE SOUZA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: desafios e possibilidades a
partir da análise do discurso**

**JOÃO PESSOA
NOVEMBRO/ 2015**

ANDREZA SHIRLENE FIGUEIREDO DE SOUZA

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: desafios e possibilidades a partir da análise do discurso

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino pelo programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, pela Universidade de Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseane Batista Feitosa Nicolau

**JOÃO PESSOA
NOVEMBRO/2015**

S729l Souza, Andreza Shirlene Figueiredo de.
Letramento literário na escola: desafios e possibilidades a partir da análise do discurso / Andreza Shirlene Figueiredo de Souza.- João Pessoa, 2015.
136f. : il.
Orientadora: Roseane Batista Feitosa Nicolau
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Letramento literário. 4. Linguagem/discurso. 5. Análise do discurso. 6. Formação literária.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 29 de setembro de 2015, por ANDREZA SHIRLENE FIGUEIREDO DE SOUZA a Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, sob o título “**Letramento Literário na Escola: desafios e possibilidades a partir da análise do discurso**” orientada pela Prof^a. Dr^a. Roseane Batista Feitosa Nicolau e examinada pela Banca formada pelos professores:

Resultado:

Prof^a. Dr^a. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Universidade Federal da Paraíba (MPLE)

Prof^a. Dr^a. Luciane Alves Santos
Universidade Federal da Paraíba (ProfLetras)

Prof^o. Dr^o. Onireves Castro
Universidade Federal da Paraíba (Proling e MPLE)

Primeiramente a Deus, pois é tudo para mim, e quem mais me ajudou para a realização deste trabalho.

Aos meus pais que sempre me motivaram a buscar o conhecimento.

A meu querido e amado filho.

A meu querido e amado marido por me compreender e motivar.

Aos estudantes que contribuíram e muito para a concretização desta pesquisa e por alguns deles me influenciarem a dar voos mais altos academicamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, simplesmente, por tudo!

Aos meus pais que em todos os momentos estiveram presentes e bem motivadores, assim como pelas orações.

A Léo, querido marido, porque esteve sempre disposto em contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa, aconselhando, motivando etc.

À Professora Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau, pela orientação segura e constante, pelas muitas sugestões, pelo respeito e reconhecimento a meu trabalho em todas as etapas, e, sobretudo, pela amizade e companheirismo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, cujos conhecimentos me foram imprescindíveis para chegar aonde cheguei.

À Vera, por sempre estar disposta a ajudar e esclarecer todas as dúvidas.

À Professora Dra Luciane Alves Santos e ao Dr. Onireves Castro pelas sugestões feitas para o desenvolvimento da dissertação.

Aos meus amigos-companheiros de curso: Alessandra Gomes, Artur Filgueiras, Cynthia Ribeiro, Frederico Fonseca e Paula Gomes pelo apoio e incentivo.

À minha ex-aluna, Franciele, que me despertou para a volta à vida acadêmica.

Enfim, aos parentes e amigos que torceram e oraram sempre.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

(Barthes)

É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre a sua própria vida.

(Morin)

RESUMO

O nosso estudo objetivou contribuir para o processo de letramento literário de estudantes do Ensino Médio, por isso propomos um procedimento metodológico que trilha por caminhos que possam colaborar para o discente tornar-se um leitor mais autônomo e crítico, buscando sempre compreender a função e o papel do discurso literário, através das contribuições basilares da AD, como também motivá-lo a ter experiência estética. A escolha do tema se deu por observar que os alunos apresentavam desinteresse pela leitura e dificuldades para compreender o sentido dos gêneros literários, bem como pela literatura desenvolver um papel essencial para a formação integral dos sujeitos. Autores como Maingueneau (1996), (1997) e (2012); Orlandi (2009); Cosson (2014a) e (2014b); Candido (1995) e (1999); Compagnon (2009), Jouve (2012) e Renato Melo (2005) entre outros, constituíram a base teórica para o desenvolvimento dessa pesquisa, corroborando para a validação da temática. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa-ação, através da análise de aulas; diário da pesquisadora; intervenção; atividades; questionário, entrevistas e produção de texto com 30 alunos do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola semi-integral da região metropolitana do Recife. Com base em situações de interação foi detectado que a prática da leitura literária como também seu desenrolar, é pouquíssimo abordado na sala, refletindo na falta de motivação dos estudantes em fazer a leitura bem como sua análise paralelamente. A partir das experiências vivenciadas nas intervenções, pudemos concluir que houve um despertar para a leitura dos gêneros literários, atrelando o prazer estético à necessidade de gerar conhecimento (deixando claro que não se dá de forma fechada, mas inquietante), melhorando assim, a formação literária dos estudantes, pois a grande maioria mudou a visão analítica e conclusiva para esses textos.

Palavras-chave: Linguagem/discurso. Letramento literário. Análise do Discurso. Formação literária.

ABSTRACT

Our study aimed contribute to the literary literacy process of high school, so we propose a methodological procedure that track in ways that can collaborate for the student to become a more autonym and critical reader, always trying to understand the function and literacy discouse of the paper, through the fundamental contributions of AD, as also motivate him to have aesthetic experience. The choice of the theme was given by observing that the students showed disinterest in reading and difficulties to understand the meaning of literary genres, likewise the literature develop an essential role for the subjects integral formation. Authors such as Maingueneau (1996), (1997) and (2012); Orlandi (2009); Cosson (2014a) and (2014b); Candido (1995) and (1999); Compagnon (2009), Jouve (2012) and Renato Melo (2005) among others, formed the theoretical basis for the development of this research, corroborating for the validation of the theme. The methodology used was action research, with lessons analysis; diary researcher; intervention; activities; questionnaire, interviews and production of text with 30 students of the third year of high school in a semi-comprehensive school in the metropolitan region of Recife. Based on interaction situations it was found that the practice of literary reading as well as its development is precious little accosted in class, reflecting in the lack of motivation of students to read as well as its analysis in parallel. From the experiences of interventions, we concluded that there was an awakening to the reading of literary genres, linking aesthetic pleasure to the need to generate knowledge (making it clear that is not given in a closed form, but unsettling), thus improving the literary formation of students as ti the vast majority changed the view analytical and conclusive for these texts.

Keywords: Language / discourse. Literary literacy. Discourse analysis. Literary formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perguntas e respostas do questionário aplicado aos alunos	p. 53
Quadro 2	Perguntas e respostas do questionário aplicado aos alunos	p. 53
Quadro 3	Visão dos estudantes antes e depois da utilização do método da AD	p. 70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estratégias de leitura pautadas na AD	p. 71
Figura 2	Texto “Vou-me embora de Pasárgada” de Millôr Fernandes	p. 72
Figura 3	Texto “Vou-me embora de Pasárgada” de Millôr Fernandes	p. 72
Figura 4	Questionamentos sobre os elementos discursivos do texto	p. 73
Figura 5	Texto “Vou-me embora pra Pasárgada” de Manuel Bandeira	p. 73
Figura 6	Texto “Vou-me embora pra Pasárgada” de Manuel Bandeira	p. 74
Figura 7	Questionamentos sobre os elementos discursivos do texto	p. 74
Figura 8	Questionamentos sobre os aspectos formais do poema	p. 75
Figura 9	Análise da obra “Vidas Secas”	p. 77
Figura 10	Análise da obra “Vidas Secas”	p. 78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ENTENDENDO A ANÁLISE DO DISCURSO: BREVE HISTÓRICO E PERCURSOS	19
2.1 O que é mesmo Análise do Discurso?	19
2.2 Breve esboço histórico: das origens às novas tendências	22
3 LITERATURA E ENSINO	28
3.1 Algumas implicações históricas sobre o ensino de literatura	28
3.2 A arte do discurso literário e seu papel humanizador.....	31
3.3 Literatura e escola: como conciliar tão difícil tarefa?	34
3.3.1 <i>A formação do professor X A função do docente</i>	36
4 LETRAMENTO LITERÁRIO E ANÁLISE DO DISCURSO: AMORES POSSÍVEIS	40
4.1 Por que letramento literário?	40
4.2 Por um letramento literário na escola	42
4.3 O papel do professor/ escola para promover o letramento literário	44
4.4 Contribuições da Análise do Discurso para os estudos literários	47
5 DISPOSITIVOS PARA ANÁLISE: CONCEITOS DA AD COMO VÉRTICE PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	51
5.1 Perfil da metodologia da pesquisa	51
5.1.1 <i>Universo/ amostra - Os sujeitos da pesquisa</i>	52
5.1.2 <i>Descrevendo o objeto de estudo e sua aplicação</i>	52
5.2 Aulas de literatura X gêneros literários.....	58
5.3 Propostas de formação de leitores literários a partir da AD	61
5.4 Mudança e influência na leitura literária através dos conceitos da AD.....	67
5.5 Propostas na intervenção: atividades utilizadas	72

5.6 Como a literatura conquistou os alunos-leitores.....	80
5.7 O que mudou na análise dos textos literários a partir das noções da AD?	82
5.8 Compartilhar leituras como promoção da competência leitora literária	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS	92
ANEXO 1 – Resposta do questionário	93
ANEXO 2 – Atividades respondidas pelos estudantes.....	97
ANEXO 3 – Memórias dos alunos.....	106
ANEXO 4 – Fotos dos estudantes durante a intervenção	112
ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	118
ANEXO 6 – Carta de Anuência.....	119
APÊNDICES	120
APÊNDICE A.....	121
APÊNDICE B.....	131
APÊNDICE C	135
APÊNDICE D	136

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa trata do importante papel do letramento literário nas aulas de literatura a partir do aporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa, doravante (AD), principalmente, no que versa sobre a heterogeneidade discursiva. A AD oportuniza o discurso como prática social, pois vê a língua como fenômeno dialógico, inscrevendo o sujeito através da linguagem em acontecimentos sócio-históricos, como também vê o discurso não de forma transparente, mas marcado pela opacidade, visões essas que “casam” tão bem com o discurso literário e com as práticas de Letramento. Logo, o trabalho visa colaborar didaticamente no sentido de tentar despertar no estudante uma visão crítica e significativa de leitura dos textos literários nas aulas no Ensino Médio.

Com isso, tende a contribuir para que os estudantes compreendam como os discursos literários surgem e se organizam e que estes fazem parte de sua prática social, despertando assim, maior interesse para com as leituras de textos literários, já que estes contribuem para sua formação humana e social.

A pesquisa tomou como base as seguintes problemáticas: O que fazer para que os estudantes do Ensino Médio tenham prazer em ler textos literários? Como estimulá-los a uma análise crítica e constitutiva do discurso literário a partir dos fundamentos basilares da AD? O que fazer para promover o letramento literário nas aulas? Tudo isso, para concluir se as possíveis estratégias de leitura baseadas nos dispositivos da AD podem melhorar a formação literária do aluno. Sendo esse o alicerce para a investigação em análise.

Esses questionamentos surgiram devido aos alunos, na maioria das vezes, demonstrarem dificuldades para interpretar os textos literários, uma vez que nas aulas de literatura, por vezes, seus textos são trabalhados, quase exclusivamente, com a função de os estudantes analisarem os aspectos formais da língua, entender as características das Escolas literárias e/ou identificar os elementos da narrativa. Diante isso, o aluno pode sentir desinteresse pela leitura desses textos, já que nesse contexto supracitado, não há uma leitura e nem uma aprendizagem literária que carreguem suas vidas de uma experiência tal que a constitua como fonte de prazer. Então, o ideal seria: “tratar-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor

ainda, de 'letrar' literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito" (OCN, 2008, p.54).

O trabalho se justifica, pois visa contribuir para questões didáticas em aulas de literatura que valorizem a prática do letramento literário, com o intuito de fazer com que elas estejam voltadas para a análise do discurso dos gêneros literários e não apenas para a história da literatura. Diante disso, visa legitimar que o texto literário também faz parte das práticas sociais discursivas dos alunos, desmistificando que a literatura está desvinculada da realidade deles.

Nessa visão, as aulas de literatura devem estar centradas na prática de *letrar* o estudante, como bem defende Soares (2003, p. 36) "daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita." No caso específico desta pesquisa, seria tornar o aluno em leitor competente, ou seja, em sujeitos que saibam usar a leitura do discurso literário como fonte de sua própria reflexão sobre o estar no mundo, ou seja, como disse Todorov (2014, p. 80) "a literatura como interpretação do mundo".

Consequentemente, a leitura dos textos literários não deve estar unicamente voltada para o trabalho extraclasse, visando leituras de resumos em substituição da leitura concreta do texto, descredibilizando com isso a leitura dos gêneros literários seja dentro ou fora da escola. Mas, deve sim ser vista como caminho para o processo de construção do conhecimento do estudante, fazendo com que esse tenha uma visão mais reflexiva sobre a linguagem/discurso, e crítica sobre a vida, já que o texto literário exprime todas essas coisas, pois como já dizia Candido (1995) a literatura tem papel humanizador.

Nesse sentido, é essencial que o professor valide a importância da leitura do texto literário, incentivando os discentes a ter experiência com esse texto, pois assim, colaborará para que o sujeito-aluno tenha domínio de analisar, comparar e interpretar discursivamente textos literários, ou seja, letrá-lo literariamente, e isso não pode acontecer sem a leitura efetiva dos gêneros literários, como também propõe Cosson (2014b, p. 23) "é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos".

Com isso, este estudo tem como objetivo geral:

- Propor uma prática pedagógica que prima pelo letramento literário, baseada na AD, contribuindo para estimular o estudante a fazer uso efetivo do texto literário, a fim de torná-lo em um leitor crítico e reflexivo do discurso literário.

Os objetivos específicos visam:

- Verificar as aulas de literatura proporcionada pelo professor antes da intervenção, com a finalidade de constatar se elas promovem o letramento literário dos estudantes e até que ponto podem influenciar na visão que eles têm sobre a literatura.

- Ancorar os conceitos basilares da AD para a promoção do letramento literário, atrelando a AD aos estudos literários.

- Em seguida, constatar se a partir das noções da AD explicitadas direta ou indiretamente nas aulas, houve um despertar no estudante para o gostar de ler, juntamente com a proficiência na leitura dos textos literários; implicando a reflexão crítica do estudante em relação ao papel do discurso literário.

- E, por fim, tentar validar que dispositivos da AD contribuíram para a formação literária dos discentes, valorizando o letramento literário na escola.

Tendo em vista os objetivos apontados e os questionamentos relatados anteriormente, nossa pesquisa busca unir a AD aos estudos literários, já que entre ambos há uma necessidade de analisar o discurso através da influência de sua exterioridade para sua construção e efeito de sentido. Como também, tentar responder a seguinte questão: Os fundamentos básicos da AD podem contribuir para uma melhor formação literária dos estudantes no Ensino Médio? Sendo essa a pergunta base do objeto da pesquisa.

Em relação à metodologia utilizada, a pesquisa é de abordagem qualitativa interpretativista, envolvendo a pesquisa-ação. Primeiramente, analisamos as aulas de literatura antes e depois da contribuição teórica e prática da AD, com o intuito de avaliar se houve ou não a promoção para o letramento literário e uma melhor formação literária. Em consequência disso, consideramos para a análise as crenças dos estudantes antes e depois das concepções mediadas na intervenção pela professora (pesquisadora) em relação à literatura e ao seu ensino (papel, importância e objetivo), e se houve mudança no gostar desse eixo curricular e interesse na leitura, como também um olhar mais crítico sobre seus textos. Tudo isso, a partir das considerações observadas e interpretadas de acordo com

questionário, entrevistas, diário do pesquisador e narrativas escritas, com 30 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola semi-integral da Região Metropolitana do Recife.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo é composto pela introdução da pesquisa que visa esclarecer de forma sucinta todas as ideias levantadas sobre a temática, bem como seus percursos, a metodologia, organização e etapas para o andamento da pesquisa.

Já no segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, objetivando indicar o papel da AD, o que vem a ser essa disciplina, suas noções básicas, sua breve história e percursos, com o intuito de situar melhor o nosso interlocutor a compreender o motivo dela ser nosso objeto de ancoragem teórica.

No terceiro capítulo, a ideia foi fazer uma reflexão sobre a literatura e seu ensino, desde sua origem, para apontar quais resquícios do passado ainda encontramos hoje nas aulas no Ensino Médio e o porquê disso. Como também, elencamos o papel do discurso literário, bem como a formação do professor e, conseqüentemente, sua função para o ensino de literatura.

No quarto capítulo, trazemos concepções sobre o letramento, e, especificadamente do literário, já que vemos essa noção como elementar para tornar o estudante em sujeito que domina os artifícios discursivos durante a leitura, que em nosso caso, é a do texto literário. Propomos, também, uma reflexão sobre o papel do professor e da escola nesse processo, e até que ponto eles estão cumprindo sua função de *letrar* o discente através dos gêneros literários. Como também, nosso intuito foi credibilizar os conceitos básicos da AD como um recurso didático para uma prática pedagógica que viabiliza o discurso, como prática social, mostrando ao discente que a linguagem é dialógica e heterogênea, e, assim instigá-lo a analisar os textos literários não apenas em seu aspecto estrutural ou linguístico, mas discursivo.

No quinto capítulo, apresentamos as noções metodológicas do trabalho, como: o perfil da metodologia, esclarecendo o que vem a ser uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, que caracteriza este trabalho, relatando o objeto de estudo, a descrição dos dados utilizados, como também dos sujeitos participantes e do contexto da pesquisa. Além disso, tem a finalidade de comprovar através da análise dos dados que a AD pode ser um ótimo recurso didático nas aulas de literatura que

priorizam a formação literária dos estudantes, incentivando-os a lerem e compreenderem a função discursiva dos textos literários, e, com isso, quem sabe mudar a visão deles com relação à literatura e a seus textos, ou seja, tentar fazer *cair por terra* a ideia da literatura como algo irrelevante.

Logo, consideramos que as questões abordadas nesta pesquisa, verdadeiramente, sejam mais um passo a fim de encorajar pesquisadores e/ou professores-pesquisadores a realizarem múltiplos trabalhos que envolvam assuntos sobre o letramento literário a partir de uma visão da AD e, que se sintam provocados a refletir sobre as questões apresentadas nos capítulos. E, assim, colaborar para a reflexão de aulas que visem à análise das diversidades discursivas presentes nos textos. Almejamos também que seja uma grande troca intelectual entre os interlocutores, uma vez que todo texto é resultado de uma cooperação entre eles.

2 ENTENDENDO A ANÁLISE DO DISCURSO: breve histórico e percursos

Ai, palavras, palavras, objetos de quarto alinhados em ordem de palavras a formarem aquelas frases turvas e marcantes, que quem souber ler lerá.

(Clarice Lispector)

Neste capítulo, procuramos elucidar o que vem a ser Análise do Discurso (AD), sua função e papel para análise e interpretação de um objeto simbólico e de como este produz sentido, assim como um breve esboço histórico para situar melhor o interlocutor à compreensão e importância dessa disciplina. Diante disso, a AD será o objeto de ancoragem teórica para a pesquisa, já que prima por uma análise discursiva centrada na *práxis* e não meramente em teorias, ajudando assim, a fazer com que os discentes na prática compreendam melhor os discursos literários, entendendo seu contexto de produção e recepção que está sempre conectado com um dado momento e, para isso, cumpre um fim.

2.1 O que é mesmo Análise do Discurso?

Para iniciarmos devemos entender logo o que vem a ser discurso, sem esquecer é claro, de determinarmos que toda a visão elencada neste trabalho é a da chamada Escola Francesa de Análise do Discurso (AD)¹, então vamos lá: discurso nessa linha disciplinar seria como afirma Maingueneau (1997) algo que extrapola o nível gramatical linguístico e leva em consideração, sobretudo, os interlocutores (com toda carga de crenças e valores) e a situação (condições de produção em que o lugar e o tempo geográfico e histórico são determinantes) em que ele é produzido. Logo, o discurso é contextualizado, interativo e uma forma de agir sobre o outro.

O discurso é contextualizado, isto é, todo enunciado só tem sentido no contexto em que é produzido: há um sujeito, um EU que se coloca como responsável pelo que se diz de espaço. O discurso é interativo, pois é uma atividade que se desenvolve, no mínimo, ente dois parceiros (marcados linguisticamente pelo binômio Eu-Você). É uma forma de atuar, de agir sobre o outro (SOARES, SELLA e COSTA-HÜBES, 2013, p.272).

¹ A Escola Francesa de Análise do Discurso constitui uma disciplina que estuda/analisa o discurso como acontecimento que se dá entre linguagem e ideologia para gerar as condições de produções e efeitos de sentido de enunciados, dando ao analista suporte para decifrar as possíveis intenções do discurso num dado momento situado.

A AD como disciplina objetiva analisar o discurso atrelado ao seu contexto histórico-social de produção, ou seja, de acordo com uma dada conjuntura. Nesse sentido, não se prende a aspectos estruturais da língua nem apenas textuais, mas vê o discurso como o intermédio entre a linguagem e a ideologia, isto é, coloca em questão o forte papel que a exterioridade linguístico-textual dos discursos exerce sobre sua construção de produção, recepção e sentido. Logo, entende a língua como processo em constante funcionamento.

Em consequência disso, a AD tem como função analisar os diversos modos de funcionamento do discurso em uma dada conjuntura, baseando-se nos elementos constitutivos de suas condições de produção e nestas para os efeitos de sentido. Por isso, não prioriza as marcas formais da língua, mas as propriedades discursivas que refletem a língua à história.

[...] a análise de discurso trabalha com as formas materiais que reúnem forma-e-conteúdo. As marcas, em si, não interessam diretamente ao analista. O que lhe interessa é o modo como elas estão no texto, como elas se “encarnam” no discurso (ORLANDI, 2005, p. 90).

Nesse caso, a AD é arquitetada como uma disciplina que estuda o discurso em sua prática, preocupando-se com o uso efetivo da linguagem, isto é, com a utilização desta para fins sociais. Por isso, para a AD a organização de um texto está altamente articulada com seu papel social que é determinantemente institucionalizado, e com isso, também valorizará o estudo dos gêneros e sua função sociodiscursiva. Nessa perspectiva, Charaudeau e Maingueneau defendem:

[...] a análise do discurso não tem por objeto “nem a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação”, mas deve “pensar o dispositivo de enunciação que associa uma organização textual e um lugar social determinados”. Nessa perspectiva, a análise do discurso relaciona-se de maneira privilegiada aos gêneros de discurso (2014, p. 44).

Orlandi (2009, p. 15) afirma que a “Análise do Discurso (AD) concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Com isso, compreendemos que AD oportuniza o discurso como prática social, vendo

a língua como fenômeno dialógico, inscrevendo o sujeito a partir da linguagem em acontecimentos sócio-históricos, relacionando-a a sua exterioridade.

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2009, p. 16).

Além disso, a AD trabalha com os processos de constituição dos sujeitos, já que é através da linguagem que estes se inscrevem na sociedade como autores que utilizam o discurso atravessado por outros, de acordo com as formações discursivas entrelaçadas na rede de significação que são determinadas pelas ideológicas. Como também, com a constituição dos sentidos, na relação entre sujeito e seus interlocutores, gerando assim os efeitos de sentido e, conseqüentemente, as escolhas genéricas discursivas.

Outro aspecto importantíssimo da AD, e que casa perfeitamente com a nossa proposta que envolve a linguagem literária, é que ambas não trabalham com o sentido literal, nem a interpretação fechada, mas consideram os efeitos de sentidos gerados entre os interlocutores a partir da análise das condições de produção de um texto pertencente a uma formação discursiva (formações discursivas), como elenca (SOARES, SELLA; COSTA-HÜBES, 2013, p. 268-269) “A AD não concebe que, dada uma palavra, seu sentido seja óbvio, como se estabelecido por convenção. A mesma palavra ou o mesmo enunciado podem ter sentidos diversos se pertencerem a formações discursivas diferentes”. Visão bem parecida com a literária, uma vez que sua linguagem é baseada na plurissignificação e a relação entre língua e história está entrelaçada.

A partir dessas ideias que definem sucintamente, o papel da AD na construção e constituição de discursos e, conseqüentemente, de mundo, vemos que ela é de extrema importância, pois é uma disciplina essencial para compreender a organização do discurso que rege todo texto, seja em qualquer língua e contexto determinado historicamente e socialmente, já que seu objeto é o discurso, e este é o responsável pela tessitura de nossas ações de concretudes em sociedade.

Diante disso, a partir da AD, almejamos que os alunos consigam fazer uma interpretação proficiente, já que nossa pretensão é ressignificar a visão que os

alunos têm sobre os textos literários, principalmente, porque a ideia que propomos é: que os alunos consigam analisar de forma eficaz todos os aspectos linguístico-discursivos genéricos de um determinado texto e, conseqüentemente, desmistificar que os textos literários devem ser analisados, apenas, por aspectos estruturais sejam da língua ou textual, e assim, quem sabe despertar maior interesse na leitura e análise desses textos por parte dos estudantes, rompendo com o “terror”, para alguns, tanto na leitura quanto na interpretação do texto literário.

2.2 Breve esboço histórico: das origens às novas tendências

Na metade do século passado, com o advento eufórico da Linguística; podemos afirmar que foram os formalistas russos que “alargaram o terreno” para a entrada no campo dos estudos linguísticos daquilo que se chamaria mais tarde de discurso. Então, observa-se que o estudo com o texto ganha terreno fértil, mas ainda pautado nas concepções estruturalistas, ou seja, estudava o texto de modo fechado nele mesmo, excluindo assim qualquer possibilidade analítica de sua exterioridade.

Diante do desejo de combater a dicotomia saussuriana – língua e fala, é que surgem trabalhos prestando-se a superá-la e mostrar que, como são intrínsecas, não devem ser estudadas de forma desarticulada de uma realidade social que as comungam. Diante disso, são introduzidos estudos enunciativos, pragmáticos, discursivos e textuais, com objetivo de analisar os diversos usos linguísticos juntamente com seus aspectos teóricos.

A partir disso, os estudos linguísticos começam a preocupar-se em analisar as divergentes modalidades do exercício da língua em um dado momento histórico-social de produção, ou seja, o olhar se volta às construções discursivas e seus efeitos de sentido nas relações entre os interlocutores. Iniciando assim, os estudos do discurso e, conseqüentemente, a Análise do Discurso (AD) vai ganhando terreno para fundamentar sua base disciplinar teórica, uma vez que não deve ser mais adequado estudar a língua deslocada de sua *práxis*. Essa visão é fruto de uma longa reflexão e amadurecimento por parte de teóricos, especificadamente, de linguistas e filósofos do século XX sobre o papel da linguagem em uso efetivo, concluindo que ela é dialógica e heterogênea.

Nesse contexto, nasce a AD, que inicialmente estava voltada à explicação de textos políticos e que encontrou na França um terreno fecundo, já que neste país os estudos sobre a linguagem foram perpassados e grandemente influenciados por questões sociais e políticas de seu momento histórico, por isso também chamada de Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), na qual tem como princípio basilar inscrever a linguagem e o sujeito em situações sócio-históricas para algum fim.

Ao final dos anos sessenta, os estudos linguísticos ganharam uma nova visão a partir da reflexão sobre a escritura, marxismo, linguística e a psicanálise. Acolhendo agora historiadores e psicólogos, juntamente com os linguistas e filósofos. Diante disso, a AD prima por uma abordagem discursiva centrada nos processos ideológicos, opondo-se a rigidez linguística dos estruturalistas.

Então, foram os estudos de Pêcheux sobre o discurso que forneceram uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento da AD de linha francesa, por isso é considerado como seu fundador. Pêcheux foi fortemente influenciado pelos estudos de Althusser, principalmente, no que toca sobre a influência de fatores extralinguísticos na formação dos efeitos de sentido que a ideologia exerce nos enunciados. Sem esquecer, é claro, que os estudos de Jakobson e Benveniste sobre enunciação ajudaram a se configurar como é conhecida hoje.

Assim, Análise do Discurso de linha francesa (AD), será a norteadora do nosso trabalho, uma vez que não se interessa em estudar o discurso apenas de um ponto de vista interno, mas, essencialmente, como marca fundamental - a sua exterioridade.

Dessa forma, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica (BRANDÃO, 2012, p. 17).

Por isso, para se chegar à ideia de que se tem hoje sobre a AD, é preciso entender a contribuição de alguns teóricos que cooperaram para sua estruturação disciplinar teórico-metodológica.

Com Marx e Engels, encontra-se a noção de ideologia, que a definem como “separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas” (BRANDÃO, 2012, p. 19-20).

Essa noção entre discurso e ideológica foi também fortemente influenciada pelos estudos de Althusser, já que seu fundador (Pêcheux) encontrou na obra desse teórico, noções que lhe permitiram tratar, em sua teoria discursiva, da influência entre linguagem e ideologia para a construção de um discurso.

Mas, foi com Pêcheux a partir da obra *Análise Automática do discurso*², considerada como o manifesto metodológico do qual emerge a AD; que ela surge como disciplina, ou seja, foi com esse teórico que ela ganhou sustentação. Logo, ele a divide em três fases: a primeira sofre uma grande influência do materialismo histórico com os estudos de Althusser, como também de Lacan. Sendo o discurso político o tema da sua origem. Nesta fase, Pêcheux procura uma união entre ideologia, discurso e subjetividade, como bem apontou Soares:

Em um processo de desconstrução das bases de teorias objetivas e subjetivas, Pêcheux busca estabelecer uma ligação entre ideologia, discurso e subjetividade, em que se entende o indivíduo como sujeito “capturado”, ou seja, sujeito de uma formação social que se reconhece como sujeito por práticas no interior de formações ideológicas, referendadas por meio de formações discursivas (2013, p. 218).

Diante disso, sua segunda fase evidenciará o conceito de formações discursivas (FDs)³, sendo esse elementar para arquitetar sua teoria. Essa noção foi introduzida por Foucault:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1969, p.153 apud MAINGUENEAU, 1997, p. 14).

Mas reformulada por Pêcheux, acolhendo-a na AD, através do repensar da articulação entre memória, história e formação discursiva.

Com isso, podemos dizer que ela é de extrema importância para entendermos que, para cada situação sociodiscursiva é exigido do sujeito a escolha adequada da

² Publicada em 1969, essa obra de Pêcheux inaugura a importância de se considerar os fatores extralinguísticos na produção do discurso, ainda que de forma incompleta para as bases da disciplina; pois constituiu um esboço de teoria que atenta para os efeitos dos fatores extralinguísticos sobre a interioridade de uma superfície discursiva.

³ A formação discursiva determina as condições de produção de um discurso, juntamente com a ideológica, já que entre ambas há uma relação intrínseca. Ela determina o que deve e pode ser dito em um determinado lugar social-histórico situado. Logo, as FDs ocasionam os efeitos de sentido que um discurso pode produzir a partir de outros, já que a FD não é um espaço fechado, mas opaco.

FD atrelada à formação ideológica (FI)⁴, já que determinará uma posição dada em uma conjuntura também determinada.

Já na terceira fase da AD, é o interdiscurso que ganha força e, com isso, Pêcheux define a noção de interdiscurso - “um conjunto de já-ditos que sustenta todo o dizer” (SANTOS, 2013, p. 219) e que está presente na memória discursiva do sujeito. Logo, o interdiscurso se mantém compilado a formações ideológicas, isto é, o que se fala hoje, já foi dito por outrem em algum lugar, gerando assim, o conceito de interdiscursividade e da heterogeneidade discursiva tão promulgada pela AD.

Sem sombra de dúvidas, Pêcheux sozinho não construiu uma base teórico-metodológica da AD, pois sofreu muita influência de teóricos como: Althusser, Foucault, Lacan etc, mas a conseguiu, porque sempre levou os conceitos desses teóricos e o seu próprio à discussão, para chegar à concepção de sua teoria do discurso, sempre repensando, reformulando e reconfigurando-a.

Nesse caso, a AD formula seus dispositivos fundamentais: a ligação entre ideologia, discurso e subjetividade, condições de produção discursiva e seus efeitos de sentido, formação discursiva, formação ideológica e a interdiscursividade, o que corresponde basicamente a: linguagem, história e sujeito, elementos básicos para a configuração teórico-metodológica da AD.

Outro teórico bastante importante para os estudos do discurso foi Maingueneau, uma vez que contribuiu para fomentar a AD para outros objetos de estudo como, por exemplo, para a teoria da Literatura, já que analisa e interliga o discurso literário aos dispositivos da AD. Diante disso, ele é o inspirador e teórico central da nossa pesquisa, já que tem um olhar pragmático sobre o discurso, ajudando assim, em atividades didáticas para a interpretação dos discursos literários, indicando diversos caminhos do texto e seu contexto.

Como também, desenvolveu novas tendências, como o conceito dos discursos constituintes⁵, só para mencionar um deles, já que este é para o nosso estudo o mais significativo, pois nele o autor destaca o papel do discurso literário

⁴ Formação ideológica é um conjunto complexo referente às posições conflituosas de classes, que determinam impositivamente mesmo sem percebemos a visão que defendemos discursivamente num lugar conjecturado. Ela pode estar interligada por diferentes formações discursivas.

⁵ Esse conceito se encontra bem detalhado no seu livro “O discurso literário” de 2012. Segundo o próprio autor seria os atos da coletividade, ou seja, seriam os discursos de Origem, aqueles que se autorizam por si mesmo, entre eles estariam o literário, o filosófico, o religioso e o científico – “Os discursos constituintes são discursos que conferem sentido aos atos da coletividade, sendo em verdade os garantes de múltiplos gêneros do discurso” (MAINGUENEAU, 2012, p. 61).

como constituinte em relação a outros discursos, elencando assim, quão esse discurso é importante à formação de qualquer indivíduo e sociedade. Assim como, categorizou as chamadas leis do discurso⁶, a ideia de comunidade discursiva⁷ e, conseqüentemente, a noção de contrato discursivo⁸, ideia esta também defendida por Charaudeau.

Mainqueneau também renova a abordagem dos assuntos referentes ao interdiscurso, com seus conceitos complementares de universo, campo e espaço discursivos⁹, como também sobre enunciadores. Na sua obra *Novas tendências em Análise do Discurso* (1997, p. 130) vê-se uma AD que passa por novas tendências, uma delas, podendo ser dita, como a principal: a análise das palavras do discurso como elemento que constitui as estratégias discursivas para a produção de enunciados, e como o próprio autor defende: “trata-se, pois, de examinar as unidades lexicais como elementos singulares integrados às estratégias locais”. Logo, podemos então concluir que Mainqueneau renovou a AD, sem excluir seus conceitos básicos.

Comprova-se com isso tudo, que a AD, hoje deve ser vista como análises, devido à pluralidade que permeia o discurso, pois é primordial para sua existência, já que desde sua origem estava circulada de uma multiplicidade de estudos, ora históricos, ora sociológicos, ora linguísticos, acarretando assim, seu caráter heterogêneo.

Enfatizamos apenas, neste momento, alguns teóricos que contribuíram para os conceitos fundamentais da AD, mas isso não quer dizer que não existiram outros importantes, porém, não caberiam todos aqui neste capítulo.

Para tanto, o próximo capítulo objetiva trazer breves reflexões acerca do ensino de literatura, elencando questões históricas e o papel do discurso literário, como também a formação do professor e sua relação para formação leitora do estudante, e também fazer ponderações sobre como a escola pode proporcionar de

⁶ Constitui as regras de conversação que os interlocutores devem hipoteticamente respeitar, dentro de um processo comunicacional.

⁷ - Os interlocutores formam um estatuto inseparável dos gêneros do discurso utilizados.

⁸ Refere-se à questão de que cada gênero do discurso pressupõe um contrato específico de acordo com a liturgia que o define.

⁹ - Segundo o próprio Mainqueneau no seu livro: “Novas tendências em análise do discurso” (1997), universo discursivo seria – o conjunto de formações discursivas que interagem em uma determinada conjuntura; campo discursivo seria – conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência; espaço discursivo – subconjuntos do campo discursivo, que liga pelo menos duas formações discursivas, que se supõe manterem relações privilegiadas.

forma efetiva a leitura e análise dos gêneros literários nas aulas de Língua portuguesa; já que estes, inquestionavelmente, fazem parte da constituição do sujeito.

3 LITERATURA E ENSINO

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(Antonio Candido)

Neste capítulo iremos abordar brevemente reflexões sobre o ensino da literatura desde sua origem e quais seus resquícios até o atual momento, bem como sobre a formação do professor. Além disso, pretendemos enfatizar o papel e a função do discurso literário, que segundo Candido (1995) um deles seria o de humanizar, uma vez que nos coloca na participação daquilo que somos, despertando em nós o espírito crítico e motor de todo desenvolvimento cultural.

Como também, ressaltar o papel e a importância da escola para a promoção de um estudo literário mais envolvente, a saber, inserir o estudante em práticas efetivas de leitura dos textos literários e, assim, conseqüentemente, proporcionar ao estudante ser letrado literariamente.

3.1 Algumas implicações históricas sobre o ensino de literatura

Inicialmente, o ensino de literatura se dava por meio de duas disciplinas: a Retórica e a Poética, pautado sempre nos ideais da antiguidade clássica, e assim, conseqüentemente, a leitura dos clássicos era vista como molde para se ter uma boa eloquência na oralidade, e na escrita um bom manejo com a linguagem através da poética.

No Brasil, foram os jesuítas que introduziram o ensino da literatura no final do século XVI, sendo ainda centrado na oratória e na poética, ou seja, na visão tradicional da literatura clássica, além disso, com fins de catequise e instrução. Tudo isso, pautado no *Ratio Studiorum*¹⁰ que era um plano de estudos da Companhia de Jesus, no qual, já nascera derrocado, uma vez que sua preocupação inicial estava com os indígenas, mas que na prática não foi o que aconteceu, pois os

¹⁰ Seria a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus.

“privilegiados” para ter essa educação eram sempre os filhos dos colonizadores, ou seja, a classe dominante. Nesse aspecto, Magnani afirma:

[...] a função conservadora da escola em relação à literatura e à tradição retórica que acompanhou seu ensino em nosso país, talvez como resultado do temor pela ação desintegradora e subversiva do efeito estético, aliado às condições de nossa colonização e desenvolvimento apoiados em modelos externos de civilização e habituados ao transplante cultural (2001, p. 11-12).

Para completar essa visão tradicional do ensino da literatura, podemos dizer que este tinha o objetivo de fazer com que seus alunos, é claro da elite, dominassem a boa oratória, bastante propulsora para a dominação política e vista como método de ascensão social da época. Então, seu ensino estava atrelado à mera mecanização das classes gramaticais e depois, ganhou terreno à história da literatura, isto é, um ensino de “trilho e não de trilhas”, visto como produto e não como processo.

Depois com a democratização do ensino, temos na sua história uma tentativa de mudança, que, infelizmente, por vezes, tornou-se como fonte de mero prazer obstinado pelas campanhas editoriais que visam agradar o novo público leitor, que parece está encaixotado em faixa etária, série, como se a literatura não pudesse dar grandes voos e com ela seus leitores.

Assim, a preocupação maior deixa de ser com a tematização da Retórica e se desloca para uma prática retórica (e perversa) que busca, através da intermediação da instituição escolar e da indústria cultural, satisfazer à necessidade de fantasia, reduzindo ao mínimo o elemento estético (e confundindo-o com desígnios éticos e políticos), sob o respaldo de uma adequação imobilista ao gosto “pobre” e fácil de “massa” popular que a escola se viu “obrigada” a educar (MAGNANI, 2001, p. 27).

Consequentemente, o ensino de literatura se deslocou para uma visão “emergencial” de tentativa da substituição da leitura dos clássicos por outras mais acessíveis, ou seja, que esteja mais próxima do “nível” do novo público-leitor escolar, com a justificativa de que os novos estudantes, a saber, das classes menos favorecidas; que conquistaram seu direito ao acesso à escola pública, não conseguiriam alcançar (“dominar os conteúdos”), gerando assim, uma visão “elitista” e que pode ter provocado o não acesso ou direito à literatura aos alunos.

[...] Chega-se aqui a uma espécie de caricatura dos processos sociais e políticos contemporâneos. Para poucos (os inefáveis), o domínio e o acesso aos objetos mais sofisticados da cultura; a grande massa, só aquilo que ela pode assimilar, logo, a literatura de quinta linha [...] (OSAKABE, 2008, p.48).

Na mesma concepção a autora também defende:

[...] Trata-se não só de uma pedagogia da facilitação mas, também, da negação do valor educativo dos esforços e do empenho que a assunção de uma atitude crítica em relação à desigualdade pode estimular. O que transparece nesse tipo de pedagogia, bem como na visão que ela tem da literatura, é um processo de redução e nivelamento por baixo, de modo que se desloquem para o plano do supérfluo dos desafios, as dificuldades, e se situem no plano do essencial o acessível e o fácil [...] (OSAKABE, 2008, p. 48).

Para tanto, esse entrave parece estar longe de ser resolvido, de um lado a literatura vem perdendo seu espaço na escola, consequência, talvez da herança colonial que usava o texto literário como motivo para boa eloquência, para a análise sintática e, depois o fragmentou para falar da história da literatura, assim, “pintou um quadro” de que tudo que é literário é chato, cansativo e fora da realidade dos alunos. De outro lado, a luta das editoras para ganhar mercado, seja com o livro didático ou paradidático, este, principalmente, com os livros rotulados de literatura infantojuvenil e os chamados best-sellers voltados unicamente para o consumo e, com isso, deixou a literatura camuflada nas escolas, fazendo com que esta perdesse seu papel essencial à vida de qualquer pessoa: humanização. Visão confluyente com de Magnani (2001, p. 42-43):

[...] às relações históricas entre literatura infantojuvenil e educação, à oficialização que a circulação escolar confere a esses textos, às contradições da escola num país capitalista de Terceiro Mundo e aos estímulos padronizados da indústria cultural na vida de nossos alunos, acaba moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mas esvazia os direitos de muitos a construir e participar da cultura e do conhecimento.

Em consequência disso tudo, a escola deixou de ser o centro difusor da literatura para dar lugar ao desenvolvimento de uma literatura dirigida à exigência de um público escolar, ou seja, ela deve sempre atender o gosto desse público, enveredando, assim, como afirmou Magnani (2001, p. 42) pela “banalização sob a

máscara demagógica de adequação ao gosto dos alunos”. Por essa lógica que está sendo infiltrada sucintamente em algumas escolas, é como se um adolescente não pudesse ler “Vidas Secas” e um adulto “Harry Potter”, por isso é um assunto complexo e que não deve ser encarado como o “mediador” para se ensinar literatura, com um cunho de apenas agradar.

Assim, o ensino da literatura não deve estar pautado em uma visão “simplista” de que vale-tudo e em nome de tudo por amor, apenas, ao que está na moda ou ao gosto do aluno-leitor; como também na sua historicidade ou para fins persuasivos, que prima por uma boa oratória; ou como elencou Todorov (2014, p. 27) “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”, uma vez que na escola se fala mais nas obras sob o ponto de vista de um determinado crítico literário ao invés de fazer com que o estudante entre em contato com o texto.

Diante disso, é papel do professor instigar a reflexão analítica do estudante, contribuindo para que este se torne um leitor autônomo, uma vez que consegue discernir o que lerá e por que lerá, e que criará estratégias para compreender e interpretar interativamente os sentidos do texto.

3.2 A arte do discurso literário e seu papel humanizador

A literatura como arte da palavra tem o importante papel de transfigurar a realidade e, conseqüentemente, a linguagem comum, uma vez que aborda o discurso de forma diferenciada da fala corriqueira, fazendo-nos como elencou Eagleton (2006) vivenciar a experiência da leitura de modo mais íntimo e intenso.

Nesse caso, defendemos juntamente com Candido (1999) a força humanizadora da literatura, já que usa o discurso com a função de fazer com que o leitor consiga conviver e adquirir experiências com o outro, atuando na própria formação do homem, não de forma superficial, como um Manual de instrução de boa conduta, já que atua em toda área da nossa vida; mas como diz Candido (1999, p.85) “ humaniza em sentido profundo, porque faz viver”, porque nos faz refletir sobre quem somos. Visão também confluyente com a de Calvino (2014, p. 33) as obras “permitem compreender melhor o homem e o mundo”.

Prontamente, defendemos que é função do professor ensinar aos estudantes os “artifícios”¹¹ do discurso/linguagem literária, apesar de alguns teóricos não concordarem com essa ideia, pois acham que a “boa literatura” não foi feita para ser ensinada e sua leitura deve ser por deleite, mas contestamos essa visão, pelo menos parcialmente; e sustentamos a concepção de que também é possível associar a literatura a necessidade de gerar/despertar conhecimentos no estudante, conhecimentos esses que investigam, que criam uma inquietude, uma vez que como afirma Corrêa e Martins (2014, p.7) “se o substantivo literatura é associado a saberes, associa-se a literatura a conhecimentos”.

Candido (1995, p. 176) afirmar que: “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado”, isso é consequência do jogo de palavras e ideias que prescinde qualquer obra literária, sendo essa visão para esse teórico o primeiro nível humanizador, já que organiza a palavra, esta, consequentemente, comunica-se ao nosso espírito, para posteriormente organizar o mundo. Essa é a função de qualquer manifestação artística, nos tirar do “conforto” e nos instigar a formar saberes, mesmo que de forma inconsciente, e a literatura não poderia ficar de fora disso, já que ela se efetiva na constante relação entre homem e mundo, sujeito e objeto.

Consequentemente, a arte do discurso literário tem o papel de trazer uma carga emocional que repercute em nós experimentar sensações profundas, coincidentes com as que se acolhem em nós enquanto seres sociais, visão confluyente com a de Jouve (2012, p. 101) [...] “em literatura, todo conteúdo está associado a um colorido emocional, que faz parte da informação transmitida pela obra”.

E, sentimos isso, porque no texto literário, como já dizia Eagleton (2006, p. 15): “a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato”, sendo essa a grande sagacidade da literatura, uma vez que nos faz “mergulhar” nesse jogo metafórico e humanitário. O primeiro ascende em nós um sentido através das vicissitudes da significação (conotação) e o último nos faz interagir com o outro, já que nos vemos no outrem através da linguagem. Assim, como já defendia Proença-Filho (1992, p. 8) “o artista da palavra, é copartícipe da nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente

¹¹ Recursos sonoros e estilísticos; jogos entre as palavras e ideias; a plurissignificação etc.

comuns”, por isso a literatura e o seu ensino devem ser vistos como um bem sociocultural.

Nessa atmosfera, é importante ressaltar que a arte literária se centra na elaboração de seu discurso a partir do jogo linguístico/discursivo que é introduzido em nós pelas incertezas diante das certezas, devido à ambiguidade e questionamento que são provocados pela plurissignificação da linguagem.

Assim, a leitura literária contribui para o leitor pôr em inquietação tanto “seus gostos, convicções e os seus valores quanto dos outros” (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 23). Logo, mostra-se que é uma arte que intercruza dois mundos: o ficcional com o real numa relação indissociável e, assim, leva o leitor-aluno a entrar em contato com novas realidades, fazendo-o refletir sobre o exercício da vida, a saber, sobre sua própria realidade só que de outra maneira, desempenhando uma função social, já que faz com que o estudante adquira novas experiências.

Outro fator importantíssimo, é que no discurso literário as ideias não são transparentes, mas opacas; não estão fechadas em si, já que são nutridas pela multissignificação, uma vez que estão vinculadas estreitamente ao caráter conotativo que a singulariza, pois seu sentido varia de acordo com os contextos culturais. Visão essa, confluyente com a de Proença-Filho:

Por via da conotação, pode-se, pois, partir do texto para o social, uma vez que a literatura é, antes de tudo, um objeto de linguagem. E não nos esqueça de que o texto literário envolve dimensões históricas e ideológicas. É, portanto, sobretudo por forças de sua dimensão conotativa que a obra literária se abre às mais variadas interpretações (1992, p. 32).

Então, pensamos que a literatura é uma arte, pois como dizia Jouve (2012, p. 18) “A arte já não é somente, para nós, o que é belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar”; e, com isso nos torna seres mais críticos, já que a riqueza dos saberes de uma obra é inesgotável. Diante disso, deve ser transmitida para que todos tenham o direito a esse legado cultural.

Para tanto, é de extrema importância o aluno ter contato efetivo com os textos literários, a fim de projetá-lo em um universo que joga com o real e ficcional e utiliza o discurso/linguagem de forma que nos faz refletir sobre o mundo, isto é, nos humaniza.

3.3 Literatura e escola: como conciliar tão difícil tarefa?

“É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 45). Essa célebre frase desse teórico nos faz “acordar” da inércia em que nós professores e cidadãos vivemos - falta de valorização dos estudos literários. Logo, isso não deveria acontecer, já que sem a literatura não se transmitiria a experiência do outro com a qual entramos em contato, fazendo-nos também experimentarmos suas vivências, mesmo em tempo e espaços distantes e diversos, ou seja, nessa relação há uma troca cultural imensa e uma carga emocional inigualável, que só conseguimos se vivenciarmos a leitura e o estudo dos gêneros literários, já que estes são bens universais.

Então, como já foi dito anteriormente, o problema da diluição da literatura nas salas de aula, atualmente, pode ser explicado pelo resquício de um ensino de literatura ajustado não em práticas discursivas, mas sim em formas linguísticas *padronizadas* desde seu início com Platão. Isso se deve, talvez, ao estudo dos gêneros ter começado com os filósofos gregos e antes de Bakhtin ser limitado à esfera literária, baseado em análises linguísticas e com objetivo de imitação para se ter uma boa eloquência. Então, essa herança ainda é vista, por vezes, em salas de aula por parte de alguns professores e, é claro, refletido nos alunos.

Por conseguinte, o que fazer diante de um legado cultural de estudo literário tão tradicional? Basicamente mostrar ao estudante que a prática da leitura literária deve fluir por toda sua vida, seja na escola ou fora dela, garantindo um contato efetivo, isto é, não só falar de literatura, mas experimentá-la, ter experiência com ela socialmente e individualmente. Entretanto, infelizmente, o que mais acontece nas aulas é a primeira ideia, uma vez que alguns docentes só falam das obras e autores, porém, não levam o texto para dentro da sala, sendo abordado, na maioria das vezes, como algo supérfluo. Diante disso, é preciso acabar com a ideia de que há uma literatura para a escola e outra para fora dela, como bem defendeu Soares:

(A escolarização) adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes de valores próprios do ideal de leitor de se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno

das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (1999, p. 47).

Desse modo, o ideal seria colocar o estudante em contato com diferentes tipos de textos literários, por isso se faz necessário o professor levar o gênero para a sala de aula e, conseqüentemente, acabar com o conceito de que aula de literatura é aula de história e característica de Movimentos literários, pois o que vemos é um ensino de literatura que como afirmou Cosson (2014a, p. 15):

Transformou-se, no melhor dos casos, em um pálido reflexo do que havia sido no passado e, no pior deles, uma caricatura, na qual a leitura dos textos literários é substituída por listas de autores e características de estilo de época.

Nesse caso, os discentes poderão refletir e criticar, assim como, opinar com quais gêneros mais se identificam, pois terão o conhecimento necessário para entender suas condições de produção e recepção. Como os próprios PCN (2000b, p. 9) asseguram:

O gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais.

Outro fator é usar, não como “milagre”, mas como estratégia de leitura os dispositivos da AD, com o intuito de fazer com que os discentes possam refletir sobre o papel dos elementos discursivos que compõem qualquer texto, como: os subentendidos, os variados discursos que entrecruzam os textos, os fatores extralinguísticos, o intertexto e as condições de produção e recepção dos gêneros, sempre orientado pelo docente, “ [...] refletir sobre o processo de leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse entendimento” (COSSON, 2014a, p. 117).

Portanto, os objetivos da leitura literária, assim como suas estratégias, devem fazer parte da formação leitora dos estudantes em qualquer nível e ambiente, isto é, acompanhá-los por toda sua vivência, só assim, terão interesse na leitura, pois estarão sempre lendo e interpretando, analisando o texto não só dentro da escola, mas após seus muros e, assim, a leitura se tornará para a vida.

3.3.1 A formação do professor X A função do docente

Sabemos que, infelizmente, por vezes, o estudo dos textos literários, por alguns professores, não é abordado nas salas de aula de língua materna, entretanto, é responsabilidade do docente desse componente curricular mediar o processo de ensino-aprendizagem da literatura. Assim, é primordial despertar o interesse do aluno para a leitura dos textos literários de forma reflexiva, e não só falar de Movimentos literários, autores e obras, mas prezar por um trabalho com o texto literário que signifique, que gere saberes/conhecimentos, “Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos” (COSSON, 2014b, p. 23).

Porém, sabemos também que a academia, na maioria das vezes, não tem contribuído muito para uma formação docente que supere a imparcialidade da abordagem do estudo literário, uma vez que se concentra em informar o graduando de teorias e críticas literárias, mas com a formação didática que versa sobre o processo metodológico de aulas de literatura e do trabalho com seus textos, parece, às vezes, está longe de ser efetivada, como também a experiência crítica e reflexiva do próprio graduando não é levada em consideração.

Essa visão simplória é refletida nas salas de aulas, quando é solicitado ao aluno, meramente, a identificação dos elementos da narrativa, por exemplo, ou de aspectos linguísticos do gênero, sem fazer referência analítica discursiva aos seus papéis para a construção e recepção dos sentidos de uma obra. Tudo isso, concentra-se talvez em um resquício de um ensino “superior” que informa mais em detrimento de formar bons professores.

Apesar das teorias linguísticas a partir dos anos 60, com o advento do estruturalismo; terem modificado a forma de abordar o texto literário, parece que isso não tem perpassado pela formação do professor, pois o reflexo da abordagem literária em sala de aula continua baseado na sua história. No entanto, segundo uma visão mais contemporânea sobre a apreciação de textos literários, o essencial seria analisar o posicionamento criador, como propôs Renato Melo (2005). Sendo esse o ponto crucial para abordar os estudos dos gêneros literários.

Essa concepção tradicionalista do estudo literário na escola pode ser explicada simplesmente porque nos cursos de nível superior, seja na graduação ou pós-graduação, a linguística e a literatura parecem, por vezes desarticuladas, mas que na verdade, poderiam andar juntas, uma contribuindo com a outra a partir de seus fundamentos basilares.

Ainda em relação à ideia de abordagem literária baseada apenas na sua historicidade, pode ser reflexo, como elenca Perrone-Moisés (2006) de uma exaltação pelos próprios documentos do MEC (que acanhadamente vem sendo complementados, como exemplo, as OCN, que já traz uma crítica sobre a visão de um ensino pautado na história da literatura) de que a literatura é elitista e tem uma excessiva preocupação com a história. Nesse contexto, a autora relata:

A excessiva preocupação com o “contexto social” e a “identidade”, que aparece em todos os documentos do MEC, assim como o temor de um “elitismo” que caracterizaria o ensino dos textos “canônicos”, deu origem a uma desconfiança com relação a esses textos no ensino secundário. Cavou-se assim um buraco entre o secundário anticanônico e os programas canônicos dos vestibulares. O resultado é o artificialismo dos estudos literários nos cursinhos, baseados muitas vezes em resumos de “grandes” obras e de apreciações gerais a respeito dela (PERRONE- MOISÉS, 2006, p. 28).

Nesse sentido, a autora enfatiza que a prática supracitada é abordada pelos cursinhos, agora, chamados de pré-enem; mas isso também é praticado nas aulas do Ensino Médio, verdadeiros simulacros de textos literários, sejam através de resumos, resenhas de críticos literários, seja por fragmentação dos gêneros, geralmente, nos livros didáticos. Diante disso, o estudo literário vem sendo pouco a pouco silenciado por razões incoerentes, dentre elas – porque são textos difíceis e chatos, fora da realidade dos alunos e que, por isso não lerão, então para que estudá-los?

Para isso mudar, é fundamental que o professor (re) signifique o estudo do texto literário, desde a importância da leitura e, assim, motivar o aluno a ter prazer em decifrar os enigmas dos gêneros literários, mediando como fazer e refletindo como diria Soares (1999, p.6) “como se deve trabalhar com o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros”; com o intuito de tornar o aluno em um leitor ativo e proficiente que cria estratégias para se munir dos percalços

encontrados no texto e que estes são encontrados em todos bons livros que se preze pela troca interativa entre autor-texto-leitor.

Outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso, oferece obstáculos e atrai com intensidade. Como que se apaixona. É uma delícia irresistível; ir se deixando fascinar, se permitindo ser conquistado por aquelas palavras e ideias, tentando ao mesmo tempo conquistar e vencer as dificuldades da leitura (MACHADO, 2009, p. 21).

Para tanto, é primordial que a literatura seja ensinada pelo professor a partir de seu papel elementar, que é “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014b, p. 23). E, com isso, despertar a humanidade, principalmente, na nossa sociedade que está imersa a uma falta de humanização tremenda.

E, para tudo isso acontecer, é imprescindível o professor superar e preencher as lacunas deixadas durante sua formação acadêmica, como também planejar e organizar as atividades, revendo o modo de ensinar literatura (principalmente, concentrar-se na motivação da leitura literária, e, conseqüentemente, no prazer de sua análise) e ter o conhecimento sobre os gêneros literários, sem improvisar, pois isso pode desmotivar o estudante à leitura dos textos, então [...] “é relevante destacar que o modo de ensinar literatura implica, sobretudo, em conhecer, criticamente, os conceitos e a natureza da leitura e da interpretação literária” [...] (SILVA, 2008, p. 44). Como também:

[...] Pouco adiantarão técnicas e procedimentos metodológicos se o docente não utilizar de forma segura e apaixonada, motivando seus alunos a também vivenciarem a experiência prazerosa e enriquecedora da leitura literária (SILVA, 2008, p. 42).

Diante disso, é necessário o docente fazer com que a leitura literária deixe de ser um mero processo de decodificação de signos linguísticos, para se tornar uma possibilidade de pensamento crítico através da análise das artimanhas que o discurso literário utiliza, ou seja, tornar o estudante em leitor proficiente, mediando que, ele precisa criar estratégias, propositalmente, na tentativa de compreender tudo que lê de forma mais eficaz, indicando-o que é necessário muito mais a sua formação literária do que a mera informação desta.

Assim, é urgente nas aulas o professor priorizar o letramento literário do estudante, mostrando e instigando o discente a utilizar estratégias de leitura que podem estar fundamentadas na AD, pois esta pode ser de grande contribuição para ressignificar a leitura e o estudo dos textos literários junto ao aluno, sendo esta a ideia base do próximo capítulo.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO E ANÁLISE DO DISCURSO: amores possíveis

Assim, para Amedeo, a literatura tem a função de preencher uma lacuna em sua vida, vem ao encontro de um desejo. "O interesse pela ação sobrevivia, porém no prazer de ler, sua paixão era sempre as narrativas de fatos, as histórias e o enredo das vidas humanas".

(CALVINO)¹²

Pensemos: Ah! Como seria bom se todos os nossos estudantes fossem letrados, ou seja, fizessem uso efetivo da leitura. Assim, possivelmente, sempre compreenderiam o texto de forma global e não superficial e, por conseguinte, fariam uma interpretação eficaz. E o que dizer do texto literário então, parece ser de acordo com a investigação o grande “obstáculo” para os discentes superar o “pavor” da interpretação textual.

Mas, finalmente, de quem é a culpa? Não é nossa pretensão de achar culpados, se é que existem culpados nessa relação; mas de tentar, pelo menos é esse nosso objetivo, ressaltar que o letramento literário nas escolas é de extrema importância, uma vez que o estudante sempre terá o contato efetivo com o texto literário e não só ouvirá a história da literatura ou de suas obras; e, com isso, quem sabe, minimizar a “aversão” pelo texto literário nas salas de aula. No entanto, nosso discente será como Amedeo que só poderá ser letrado se tiver experiência com o mundo ficcional literário, proporcionando viagens entre o real e o imaginário.

4.1 Por que letramento literário?

Para se entender o que vem a ser letramento literário, precisamos primeiramente saber o significado de letramento, que no nosso caso partimos da ideia defendida por Magda Soares. Essa palavra é derivada da palavra inglesa “literacy”, que indica qualidade, condição, estado, então seria: “a condição de ser letrado” (SOARES, 2003, p.35). Nessa visão, uma pessoa letrada é aquela que frequentemente e competentemente faz uso da leitura e escrita.

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a

¹² - Livro “Os amores possíveis” de Italo Calvino. Amedeo é um personagem do conto “A aventura de um leitor” que representa um leitor para quem a leitura é uma necessidade pessoal.

envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2003, p. 36).

O termo *Letramento* surgiu então para nomear um novo fenômeno que emergia nas discussões teóricas sobre o papel da *alfabetização*, já que era preciso ir além da simples mecanização da leitura e escrita, como também de meras alternativas de lazer. Para tanto, o essencial era que o indivíduo fosse condicionado a fazer uso real da leitura e da escrita, levando o sujeito a se reconhecer enquanto ser de uma sociedade e que, portanto a constitui, levando-o, assim, a outra condição social.

Diante disso, todos os alunos deveriam ser letrados, ou seja, eram para usar a leitura de forma ativa e eficaz, sem maiores problemas na interpretação de um texto, por exemplo. Entretanto, o que se observa hoje com boa parte dos alunos, pelos menos, é que leem um texto, mas não compreendem seu sentido, o que gera sua estagnação social, uma vez que nós nos constituímos enquanto sujeitos quando usamos o texto de forma contínua e competente nas nossas relações sociais (sempre a partir de um gênero), com isso, logo, ascendemos socialmente, já que há uma alteração de “lugar” na sociedade, isto é, o sujeito adquire o estado de apropriação da leitura e escrita – é *letrado*, como bem defendeu Soares:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (2003, p. 37).

Por esse motivo, o letramento, mais especificadamente o literário que é o campo abordado nesta pesquisa, deve ser visto e praticado em todas as escolas, uma vez que objetiva tornar o aluno em um ser participante da construção de sua própria sociedade, já que o envolve “nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 180).

Nesse sentido, não dar mais para o professor ficar em aulas de literatura que somente priorizam o estudo biográfico do autor, a cronologia de suas obras e das Escolas literárias, ou seja, na sua historicidade, sem fazer com que o estudante faça uso das leituras dos gêneros literários, como também de práticas discursivas desses textos. Esses gêneros devem fazer parte das práticas sociais do aluno, pois só assim, adquirirão experiência, despertando o prazer em analisar os textos literários.

4.2 Por um letramento literário na escola

A literatura como “arte da palavra”, é um bem universal no qual todos têm o direito de tê-la, já que faz da linguagem sua musa inspiradora; e que todos os homens, seja em qualquer nível da sociedade faz uso dela, por isso é tão civilizador, de tal modo que, deve ser sempre “plantada” e “cultivada” nas escolas.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995, p. 174).

Assim, para Candido (1995), o homem tem a necessidade de experimentar (sobretudo é direito dele) toda a fabulação que a literatura proporciona, uma vez que é através dela que somos humanizados, já que ela nos faz: perceber a complexidade do mundo e dos seres; penetrar nos problemas da vida; gerar leitura de mundo, pois provoca no sujeito a própria reflexão – autoanálise; entrar em contato com outras realidades e, conseqüentemente o indivíduo adquirirá novas experiências. Sendo esse o ciclo da “vida literária”, gerar conhecimentos ao indivíduo (despertar saberes) através dos fatos vividos por outros, ou seja, a partir do encontro com outros sujeitos.

Então, percebemos como é importante o docente trabalhar com o texto literário na escola, pois este está intrinsecamente ligado a práticas sociais do indivíduo em qualquer nível discursivo, por isso se faz necessário proporcionar ao aluno o letramento literário, valorizando a experiência com os gêneros literários, uma vez que estes constroem e constituem o mundo através do discurso. Visão essa também defendida por RANGEL (2007, p. 141-142):

[...] a familiaridade com os gêneros literários permite ao leitor apreciar a habilidade de um escritor, seu gênio composicional, as características e o rendimento particular de seu estilo. Sem isso, dificilmente se estabelece um convívio amoroso.

É necessário também enfatizar que, para o fortalecimento do letramento literário na escola, não é necessário apenas o professor promover a leitura, pois como afirma Cosson (2014b, p. 26) “Os livros como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. Logo, é primordial estratégias de leituras orientadas e acompanhadas pelo docente, assim como o compartilhamento das interpretações dos alunos através da socialização da leitura dos gêneros literários, contribuindo para uma formação discursiva adequadamente crítica.

Em outra direção, é essencial também primar pelos elementos de análise discursiva em detrimento a: aspectos gramaticais do texto, historicidade literária, pesquisas extraclasses ou substituições “sutis” dos textos por outros aparatos, como: filmes, resumos, novelas etc. Essa visão é combatida pelos PCN (2000a, p. 16): “A história da literatura costuma ser o foco da compreensão de textos; uma história que nem sempre corresponde com ao texto que lhe serve como exemplo”, como também pelas OCN (2008, p. 70):

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros (conf. na nota de rodapé), como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o.

Tal concepção talvez se explique pela visão tradicional da língua, que era vista desarticulada da interação social, que, infelizmente, também reflete na literatura. Devido a isso, tem-se a classificação, por exemplo, das escolas literárias como a mais valorizada nas aulas e não o processo de interlocução, que toma o texto como fonte principal de análise.

Assim, é fundamental o professor pensar em aulas que valorizem o letramento literário, enfatizando os aspectos discursivos, uma vez que estes têm o

papel de despertar o caráter analítico do discurso, ou seja, fazer com que os alunos compreendam que qualquer texto é elaborado a partir de elementos situados que correspondem a sua constituição, sua formação, sua produção e recepção.

A partir disso, é vital o professor instigar o interesse do estudante em não apenas cumprir a “obrigação” de ler livros literários para depois responder a uma ficha de questões que, geralmente, não faz com que o aluno aprofunde seu nível de leitura; mas sim mostrar seu papel de sujeito inscrito pela linguagem em práticas reais de uso da língua, compreendendo seu papel humano na construção e constituição do mundo através de seu discurso ou do outro. Essa visão também foi defendida por Cosson (2014b, p. 27):

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

Portanto, quando o letramento literário começar a ser prioridade por parte do professor nas aulas, ganharemos um bem enorme para a formação ética, pessoal e social dos discentes, já que tem o objetivo de tirar o aluno da mera condição de expectador para a de efetivo leitor literário.

4.3 O papel do professor/ escola para promover o letramento literário

Para iniciarmos pensemos: o que a escola tem feito para promover o letramento literário de seus estudantes, ou seja, tem dado a devida atenção e importância para a formação literária desses? Uma vez que é através dos textos literários que refletimos sobre nossa identidade, concluindo assim, que é um bem tão precioso para nossos alunos.

No entanto, sem querer questionar o que não gera a possibilidade de tornar o discente em um leitor proficiente, pois implicaria severas conclusões, consideramos que a escola juntamente com o docente, este de extrema importância; devem prezar por um ensino voltado para o letramento literário, instigando o estudante a ter um

novo olhar para os estudos literários, como: elencar que o texto literário é plurissignificativo e, por isso, requer do leitor numerosas possibilidades leitoras, bem como que é necessário criar estratégias para que entenda as facetas do discurso literário, aprimorando e compreendendo assim seu papel de sujeito-leitor e quem sabe, com isso, não mais ter a crença de que seus textos são difíceis.

Então, é essencial o professor enfatizar ao aluno que todo texto está atrelado ao seu quadro genérico, como defendeu Maingueneau (2013, p. 235) “todo gênero do discurso implica certo tipo de lugar e de momento apropriado ao seu êxito”. Isso requer não só mandar o estudante ler e muito menos só falar sobre as obras, todavia, incitá-lo a refletir e analisar sobre as condições de produção e recepção daquele determinado gênero literário, ou seja, de todo seu processo de elaboração discursiva, objetivando os efeitos de sentido, a saber, fazer com que compreendam como ele surgiu e se organizou, como também refletir sobre a linguagem utilizada e por qual razão, e quem sabe assim, diminuir a aversão do aluno pelo estudo do texto literário.

[...] em outros lugares ou em outras épocas, os códigos languageiros se impõem, frequentemente, sob forma de códigos coletivos associados ao investimento de gênero do discurso determinado. Neste caso, existem usos específicos da língua ou até mesmo línguas outras que a língua de uso, que são reservados à literatura [...] (MELO, Renato, 2005, p. 23).

Sendo assim, primordial o docente ressaltar para o aluno que a leitura do texto literário “pode trazer para o mundo o que está na ficção, transpondo uma nova fronteira” (MELO, Renato, 2005 p. 74), entre o real e o imaginário. Isso não quer dizer que a ficção não esteja no mundo, até porque como disse Candido (1995) nenhum homem consegue viver sem a literatura.

Na frase de Jouve (2012, p.134) “ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (é, por sinal, eticamente discutível), como também inútil”, defendemos com isso que, o essencial é o professor instigar a satisfação no estudante de ter compreendido o texto (através de estratégias), com sentimento tal que indica que o leitor se sentiu capaz de desvendar o segredo que prescinde toda e qualquer obra literária. Nesse contexto, Machado (2009, p. 19) afirma:

Muita gente fala em prazer da leitura, mas às vezes essa noção fica um pouco confusa. Claro, existe um elemento divertido, de entretenimento, em acompanhar uma história engraçada, emocionante ou cheia de peripécias. É uma das alegrias que um livro pode proporcionar – mas essa é apenas a satisfação mais simples, evidente e superficial. Há muito mais do que isso. Muito mesmo, como sabe qualquer leitor.

Assim também, colocamos aqui contribuições a partir das concepções fundamentais da AD, pois elas podem proporcionar a ampliação analítica dos estudantes, fazendo o estudante refletir sobre o posicionamento criador de uma obra, como elencou (MELO, Renato, 2005, p. 39) “Vemos que é possível tratar do texto literário buscando suas intenções, sua realidade, sua recepção, sua língua, sua história e seu valor a partir de sua estrutura comunicativa, enunciativa, discursiva...”.

Consequentemente, é importante destacar que quanto mais experiência o aluno tiver com o texto literário, mais ele saberá refletir sobre a posição estética do autor, o papel do discurso literário, bem como da sua linguagem etc. Nesse caso, seria necessário a escola juntamente com o docente promover projetos literários e círculos de leitura literária, objetivando maior domínio das especificidades composicionais dos gêneros (incluindo a análise discursiva); que abarcam o domínio discursivo ficcional, como também sua função e propósito ideológico e, sobretudo, para como propõe Cosson (2014a, p. 146) “compartilhar leituras e alcançar novos horizontes interpretativo com seus parceiros de leitura”. De tal modo que, transportaria o estudante para uma comunidade discursiva de letrados no que diz respeito ao texto literário. Essa proposta também é defendida por Rangel (2007, p. 142):

Entretanto, não será possível *ensinar* a leitura literária, nem instaurar práticas adequadas de letramento, sem fazê-lo acompanhar a forma como esse personagem se constrói no texto, percebendo os efeitos que isso provoca no leitor. O mesmo se pode dizer, certamente, dos outros elementos envolvidos nas particularidades da leitura literária. Em especial, a atenção que se deve dar aos “modos de dizer” que, em geral, ajudam a caracterizar os discursos literários e permitem distingui-los não só dos discursos não-literários como uns dos outros.

E, assim, o estudante saberia que toda obra literária tem um projeto denunciador, exemplo: se denuncia questões políticas, será políticoideológico.

Esquemáticamente, seria da seguinte maneira: determinada obra tem um projeto políticoideológico, com roupagem estética realista ou modernista etc.

Prontamente, o estudo literário deve ser mantido nas escolas pelo simples fato de:

Sendo o texto literário um texto tão complexo, por que manter a literatura nos currículos do Ensino Médio? 1) por que, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; 2) por que os textos literários podem incluir todos os tipos de texto que o aluno deve conhecer; 3) por que a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e auto-estima (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-la) (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 28).

Nesse caso, é papel do docente esclarecer que a função do discurso literário é despertar o emocional, uma vez que toda sua “energia” está centrada na questão de fazer com que o leitor sinta a partir de sua linguagem as peripécias que envolvem o texto, suscitando a emoção e nos elucidando daquilo que somos.

Além disso, é função do professor não enclausurar a literatura, pondo-a em um “reservatório separado e protegido”, a saber, como se seu ensino estivesse desatrelado do ensino de língua materna, como ideias dicotômicas e não interdependentes. Negando assim, ao aluno o acesso à literatura, obstruindo um processo humanizador inerente a ela, pois através dela nos visualizamos e nos revisualizamos como humanos.

Tudo isso, com o intuito de mostrar que o texto literário também faz parte da vida social dos alunos, transformando-os em leitores literários reflexivos e críticos e não, apenas, decodificadores de movimentos literários.

4.4 Contribuições da Análise do Discurso para os estudos literários

A AD, na nossa visão, pode exercer um papel primordial para a formação literária dos discentes, já que promove a reflexão do funcionamento efetivo da linguagem, em seus mais variados acontecimentos, no nosso caso, com o literário. Como também, por ser uma disciplina que analisa a função discursiva de um texto, já que considera a linguagem como heterogênea e, com isso, traz diversas contribuições a partir da relação sujeito-linguagem-história.

Desde modo, defendemos que a AD pode oportunizar estratégias de leitura a partir de seus conceitos basilares, isto é, ela serve como suporte teórico para promover uma melhor formação literária dos discentes e, assim, torná-los em leitores competentes desse tipo de discurso, ou seja, deixando de ser meros receptores apáticos desses discursos. E, com isso, cooperar para a transformação de sujeitos que não gostam de literatura a sujeitos que a apreciam.

Então, as aulas de literatura devem proporcionar aos discentes orientações das concepções de produção e organização de textos literários, como o papel da intertextualidade, dos implícitos, da ironia, da polifonia, da formação discursiva etc., com o intuito de indicar aos estudantes como esses são importantes para qualquer construção e constituição discursiva, inclusive a literária, sugerindo a eles que fazer análise de textos não se concentra apenas nos seus aspectos linguísticos, mas também discursivos, como bem propôs Brandão:

[...] o desafio a que a análise do discurso se propõe é o de realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzem o discurso a análises de aspectos puramente linguísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre a ideologia. Ela opera com o conceito de ideologia que envolve o princípio da contradição que está na base das relações de grupos sociais [...] (BRANDÃO, 2012, p. 103).

Nessa visão, propomos mostrar que todo texto, inclusive o literário não é homogêneo e depende de outros para sua formação e constituição. Visão essa bastante difundida pela AD e que pode servir para despertar o interesse dos discentes na leitura e interpretação dos textos literários, já que norteia e trilha o caminho para uma análise reflexiva pautada no discurso e não dissociada deste, tornando-a prazerosa e com uma finalidade a ser cumprida, pois está centrada na experiência com o próprio texto. “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2009, p. 43).

Além disso, primará para a compreensão das condições de produção dos textos literários, mostrando aos alunos que esses textos foram escritos por um determinado autor que estava inserido em tal momento histórico, político, ideológico, linguístico etc., acarretando assim, interesse no discente em analisar a relação estabelecida entre ambos, como também, a partir disso, criar estratégias para uma

interpretação eficaz do texto. Nesse sentido, Maingueneau (1997, p. 11) defende: “pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito”.

A leitura das obras literárias não deve ficar somente baseada naquelas da tradição literária, o docente precisa também incluir outras que tenham uma visão contemporânea, com o intuito de facilitar a compreensão do aluno para o (s) texto (s) literário(s). “A literatura resgata as experiências históricas, culturais e estéticas da humanidade exige por parte de quem lê um posicionamento pessoal, não apenas em relação ao passado, mas também em relação ao presente”. (CEREJA, 2005, p. 30).

Entretanto, isso não quer dizer que o cânone deva ser desprezado, mas sim trabalhá-lo de forma atual, isto é, que tenha um valor significativo para o aluno, independente do ano da publicação, segundo Cosson (2014b, p. 34): “O Letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”.

Como também, é importante o docente mostrar para o estudante que todo texto está inserido em uma conjuntura sócio-histórica e, é nesse sentido que a AD servirá como um aporte para a compreensão da condição de produção da obra literária, indicando que ela é o fator primordial para os alunos entenderem como a obra foi constituída e, assim, compreenderem seus objetivos tanto de produção quanto de recepção, como acontece em qualquer texto, independente do ano em que está inserido, e não mais vê-lo como um texto ultrapassado, maçante e desatualizado.

Ainda em relação às contribuições da AD para uma análise mais rica dos textos literários, acrescentamos que pode ser também elencado o valor do *ethos* encontrado nos discursos dos autores dos livros lidos, sempre é claro orientado pelo docente. Essa ideia é pertinente, porque pretende mostrar aos estudantes que os produtores escolhiam um determinado discurso, dependendo de sua formação discursiva, para convencer seu “auditório”, nesse caso seus receptores. Nessa atmosfera, Maingueneau (1997, p. 45) afirma:

[...] de acordo com o qual o enunciador, à semelhança do autor, desempenharia o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir sobre o seu auditório. Na realidade, do ponto de

vista da AD, esses efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva.

Essa abordagem é imensurável, uma vez que os discentes poderiam tirar conclusões sobre as posições ideológicas que os autores literários assumem em seus discursos, à medida que descrevem sua imagem a partir deles e, assim, perceberiam que a “tom” que caracteriza os discursos dos outros, como, por exemplo, “tom Machadiano” de escrever, “tom Drummondiano” etc. Esse tom seria percebido através de vestígios que os autores deixam no fio do discurso e, isso só é perceptível por meio da experiência estética com as obras. Com isso, os alunos ganhariam um subsídio a mais para se tornarem leitores mais críticos em relação ao discurso literário. Nesse aspecto, Maingueneau (1997, p. 46) assegura:

Parece-nos que a fé em um discurso, a possibilidade de que os sujeitos nele se reconheçam presume que ele esteja associado a uma certa voz (que preferiremos chamar de *tom*, à medida que seja possível falar do “tom” de um texto do mesmo modo que se fala de uma pessoa).

Também poderia ser usufruído um recurso bastante difundido pela AD que seria: o que deve ser dito em um discurso ou a análise do dito pelo não dito – o que entraria a apreciação dos pressupostos, dos implícitos, da negação e da ironia tão presentes em textos literários de qualquer época.

Contudo, compreendemos que a AD pode exercer uma grande influência para as aulas que primam pelo letramento literário, fazendo parte do uso prático dos discentes em suas leituras e análises de discursos literários.

5 DISPOSITIVOS PARA ANÁLISE: conceitos da AD como vértice para o letramento literário

Dito de outro modo, a análise dos textos literários não pode ser senão pluridisciplinar.

(RENATO MELO)

Este capítulo contempla esclarecer o perfil metodológico da pesquisa, descrevendo o objeto de estudo, os atores envolvidos, a interpretação e conclusões das análises dos dados, estes obtidos através de várias situações de interação entre a pesquisadora e estudantes, como: intervenção (aulas), questionário, entrevistas e textos escritos. Além disso, objetiva, a partir da análise dos dados, averiguar se a questão abordada como proposta didática da pesquisa foi validada, prontamente, para propor um novo olhar para os estudos literários nas salas de aula do Ensino Médio, a partir dos conceitos básicos da AD, visando à promoção do letramento literário do estudante.

5.1 Perfil da metodologia da pesquisa

Nesse caso, o projeto se enveredou pela pesquisa-ação, já que segundo Oliveira (2008, p.74): “Esse tipo de pesquisa implica a realização de um estudo junto a grupos sociais”, visando solucionar o problema detectado entre os atores envolvidos na pesquisa, que foi: o que fazer para motivar os estudantes do Ensino Médio a lerem os textos literários, bem como instigar o estudante a desenvolver uma leitura proficiente desses textos. No caso da pesquisa, pensamos no aporte teórico da AD como procedimento metodológico de contribuição para a formação literária do discente, com o intuito deles fazerem uso frequente e competente dos gêneros literários, ou seja, letrá-los nesse domínio discursivo.

A pesquisa seguiu os parâmetros da abordagem qualitativa, tentando esclarecer a realidade social vivida pelos estudantes da comunidade escolar que fez parte da pesquisa, uma vez que teve a intervenção da pesquisadora para a possível interpretação e comprovação da proposta abordada, a partir da obtenção das informações dos dados através de entrevistas, questionário e textos escritos.

Já em relação a técnicas (todas asseguradas através da permissão dos atores envolvidos e da escola pelo termo de livre consentimento, conferir anexo);

foram utilizados os seguintes instrumentos: observação das aulas, questionário, intervenção, entrevistas, diário do pesquisador e produções textuais (memórias) pelos atores sociais envolvidos na pesquisa para levantar os dados e as informações imprescindíveis para compreender e elucidar o problema do objeto de estudo em análise, como também para chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo.

5.1.1 Universo/ amostra - Os sujeitos da pesquisa

O grupo social que compôs a pesquisa pertence a uma comunidade escolar da rede pública, que faz parte do programa de Educação Integral em Ensino Médio do Estado de Pernambuco, da cidade de São Lourenço da Mata que se encontra na região Metropolitana do Recife; sendo de três turmas do terceiro ano do turno da manhã. Porém, antes foi feita uma sondagem através de uma conversa informal com todos os discentes das três turmas em análise, para depois por julgarmos mais viável, neste momento, restringir para 30 discentes, sendo 10 de cada turma por amostragem, para responderem a um questionário com 19 perguntas, solicitado com o intuito de tentar compreender como foi o ensino de literatura para eles e qual o seu reflexo para suas concepções sobre o mesmo assunto. Como também, verificar se a dificuldade de compreensão dos textos literários, observada e relatada, por alguns, antes da intervenção, estava atrelada ao ensino de literatura mediado pelo professor, isto é, até que ponto a ausência de estratégias de leitura e entusiasmo do docente ao abordar o estudo do texto literário compromete o desejo e a interpretação desse texto.

Tudo isso, com o intuito de compreender e tentar minimizar a falta de motivação à leitura e à análise dos textos literários, bem como proporcionar ao estudante uma interpretação proficiente dos gêneros literários, para validar o teor da pesquisa.

5.1.2 Descrevendo o objeto de estudo e sua aplicação

Para a coleta de dados, foi feita, como primeira ação, uma conversa informal e em seguida como forma de sondagem, um questionário com 19 perguntas,

divididas em abertas, semiabertas e fechadas, nas quais os discentes relataram na primeira parte, suas concepções sobre a literatura e seu ensino, como também sobre como foi abordado o ensino de literatura pelos seus docentes.

Com a finalidade de constatar de forma mais concisa a temática do objeto de estudo, as perguntas do questionário foram divididas em duas categorias - a primeira se centrou em: literatura e ensino, e letramento literário; e a segunda nas crenças sobre o ensino de literatura. Sendo essa última, com a finalidade de averiguar se o modo como é mediado o ensino reflete na visão que os estudantes possuem sobre a literatura. E, pelas respostas analisadas (que estarão ao longo do corpo desse trabalho) verificamos que, a falta de interesse dos discentes pela literatura, assim como pela análise de suas obras/gêneros, infelizmente, é influenciado pelo sistema de um ensino tradicionalista, mecanicista e quantitativo, que, por vezes, é refletido no procedimento pedagógico do professor (esse não é o único responsável por isso, pois muitos não tiveram uma formação adequada e/ou uma formação continuada eficaz, ademais salas superlotadas e estudantes com baixa autoestima entre outros tantos “problemas”), já que se concentra em apenas falar sobre a estética de Escolas literárias sem o uso real dos textos.

Aluno F: “Tínhamos que ler e identificar algumas coisas contidas num determinado texto, mas até então eu ainda via a literatura como uma coisa chata e tediosa”.

Aluna LR: “Era mais um monólogo, eles apresentam a obra pra gente, mas não faziam com que... a gente entrasse em contato de fato com a obra”.

Assim, as primeiras perguntas do questionário se concentraram em analisar a ideia que os estudantes tinham sobre a literatura, como também para que serve seu ensino.

Quadro 1- Perguntas e respostas do questionário aplicado aos alunos.

Quadro que contém as primeiras perguntas do questionário com a respectiva resposta do estudante. E, assim, verificamos as seguintes respostas:

Primeira pergunta: Para você o que é literatura?	Respostas dos estudantes: Aluno 1: <i>“É o estudo de movimentos literários que aconteceram a muito tempo”</i> . Aluno 2: <i>“Literatura é uma ferramenta que me faz entender as obras os pensamentos dos autores”</i> . Aluno 3: <i>“Era um assunto que não tinha muita importancia”</i> .
Segunda pergunta: Para que serve o ensino de literatura?	Respostas dos estudantes: Aluno 1: <i>“Intediantes, pois o professor falava muito sobre os livros, mas, não os analisava”</i> . Aluno 2: <i>“Entender momentos e movimentos históricos”</i> .

Fonte: Elaborada pela autora

Na segunda parte do questionário, a concentração foi entender a ideologia que os alunos têm sobre a literatura, analisando se a didática do professor influencia a visão deles sobre ela.

Quadro 2 - Perguntas e respostas do questionário aplicado aos alunos

Quadro que contém a terceira e a quarta pergunta do questionário com a respectiva resposta do estudante. Logo, tivemos as seguintes afirmações:

Como foram suas aulas de literatura?	Respostas dos estudantes: Aluno 1: <i>“Eram abordado conteúdos mais superficiais, não íamos a fundo em determinada obra ou autor”</i> . Aluno 2: <i>“Era feita só a leitura sobre as escolas literária”</i> . Aluno 3: <i>“As minhas aulas eram apenas para ler as obras e responder algumas questões, não precisava fazer análise das obras”</i> .
Nas aulas o que era mais abordado?	Respostas dos estudantes: Aluno 1: <i>“O estudo das escolas literárias”</i> . Aluno 2: <i>“Como era as escolas literária”</i> . Aluno 3: <i>“Escolas e obras literárias”</i> .

Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida, quando indagados no questionário sobre o que era “cobrado” deles após a “leitura da obra/gênero”, constatamos que o que era requerido pelos professores, não os transmutava para um “lugar” de alunos-leitores críticos, mas superficiais, decodificadores de estilos literários e elementos composicionais, não que isso seja ruim, mas que desatrelado de sua função, sem reflexão sobre eles, transforma a leitura literária em um “fardo”.

Aluno 1: “Falar sobre as escolas literárias”.

Aluno 2: “Resolver questões do livro”.

Essa ideia também foi confirmada com as respostas durante as entrevistas:

Aluno L: “Análise das características do movimento literário dentro da obra, uma mesmice”.

Aluna DY: “Reconhecer os elementos da narrativa, características das Escolas literárias”.

Aluna J: “Era feita uma simples análise de fragmentos dos textos literários e pronto”.

Para nossa surpresa a maioria dos alunos relatou que nunca tinha ouvido falar em analisar um texto a partir de seu discurso, compreender os implícitos, reconhecer o papel da intertextualidade, da polifonia, da ironia, do contexto para sua constituição, isto é, não era pedido a eles a análise de aspectos discursivos que compõem qualquer texto, ou seja, os professores não tinham a prática de abordar estratégias discursivas que poderiam servir de norte para uma melhor compreensão e interpretação textual dos seus alunos.

Apesar de alguns dizerem que sim, de acordo com a própria descrição dos alunos, era voltado para questões linguísticas e estilísticas, como: reconhecer as figuras de linguagem, o nível de linguagem etc.

Aluno 1: “Sim, em parte, como figuras de linguagem”.

Todavia, o que era solicitado pelos professores, na maioria das vezes, era a identificação de características das Escolas literárias, e dos elementos constitutivos

do gênero, sem alguma reflexão sobre eles, o que também foi verificado nas aulas, durante a observação.

Aluno L: “Todavia, a disposição de aulas fora frustrante, isso devido à negligência e/ou impaciência da docente que adotara uma metodologia de ensino tradicionalista, cuja consistência baseava-se na leitura do livro didático, enfatizando a “História da Literatura”, na qual, grifavam-se os aspectos considerados importantes e, posteriormente executavam-se exercícios referentes ao mesmo, impossibilitando a interpretação minuciosa dos discentes”.

Esse relato do estudante, só comprova mais uma vez que o ensino de literatura ainda se encontra enclausurado em um ensino tradicionalista de codificação e decodificação, sem ampliar a visão de mundo do aluno, o que não os faz sair do “lugar” de mero leitor passivo para o ativo e maduro. Entretanto, as próprias Orientações Curriculares Nacionais (2008, p. 77), já condenava a prática de um ensino voltado meramente para a história da literatura, “conhecer a tradição literária sim, mas decorar estilos de época não”.

Como terceira ação, foram observadas as aulas de literatura (durante um mês, correspondente a duas vezes na semana), que eram fragmentadas em: Gramática ou Análise linguística, Literatura e Produção de texto, pela mesma professora; e relatadas no diário da pesquisadora, para a análise de dados que objetiva a possível constatação das problemáticas hoje enfrentadas no ensino da literatura.

Aluno A: “Tive aula de Português e não de literatura”.

Isso talvez se explique porque as aulas dos estudantes eram divididas em: gramática, literatura e produção textual, tendenciando a ideia de que a literatura não fazia parte da sua língua, visão essa que contraria o papel da literatura, pois como defendia Maingueneau (2013, p. 198) “A literatura não pode ser considerada o supérfluo de uma língua já existente, identificada e autossuficiente, mas uma dimensão constitutiva da identidade dessa língua”, ou seja, a constituição de uma língua passa pela literatura, só é lembrarmos do Romantismo e Modernismo, que pregavam uma língua de identidade nacional. Essa ideia de desarticulação do ensino da língua, de acordo com os relatos dos estudantes dificultava o

entendimento da função da literatura e seu papel para a língua, como podemos observar nas respostas das entrevistas, realizadas após a intervenção.

Aluno L: “A literatura, ela ganhou um novo significado através das aulas de letramento literário, porque ela antes era fragmentada em: gramática, literatura e produção textual, hoje a união, a coesão desses, tornou mais prático o aprendizado”.

Aluna JA: “Antes era como algo diferente, algo separado da Língua Portuguesa mesmo, acho que esse novo método de junção ajudou bastante”.

Aluna LR: “A literatura ganhou um novo significado, pois nos deu uma nova visão, acho que a ideia da junção de literatura, gramática e produção de texto nos ajudou a melhorar a visão da literatura, porque antes os professores pediam para separar as aulas de língua Portuguesa em: gramática, literatura e produção textual, hoje o trabalho é em conjunto e trouxe um novo significado”.

Depois, na quarta ação, aconteceu a intervenção, que foi feita em 6 meses, uma vez na semana, com duração de 2 aulas de 50 minutos nas aulas de Língua Portuguesa nas três turmas de terceiro ano do turno da manhã, da Escola já mencionada anteriormente. Inicialmente, começou com um diálogo sobre o que é literatura, sua função, seu papel, sua linguagem, sua leitura e o seu ensino.

Posteriormente, na quinta ação, foram ensinadas estratégias de leituras pautadas na AD, com o intuito de operacionalizar aulas de literatura que primam pela análise discursiva dos textos literários, de forma que transforme o aluno em sujeito letrado.

E, como sexta ação, priorizamos a leitura do texto literário em sala de aula, bem como o seu compartilhamento, este com a finalidade de enriquecer a visão do sujeito-leitor sobre sua leitura, primando sempre pela formação literária do estudante e, consequentemente, pelo letramento literário, tendo como suporte teórico a AD.

Logo após a intervenção, alguns estudantes foram entrevistados para relatarem como foi a experiência das aulas a partir das estratégias de leitura, centradas na AD, se houve uma melhor compreensão do texto literário, como também na concepção de ensino e aprendizagem de literatura. Em seguida, foi solicitada aos discentes uma narrativa (memórias) sobre as mesmas categorias já

supracitadas, para validar ainda mais a análise, pois poderão se sentir mais à vontade para escrever do que falar.

5.2 Aulas de literatura X gêneros literários

O que se pôde observar a partir das aulas e pelos próprios discursos dos alunos, foi que os gêneros literários praticamente não são abordados na aula, com exceção aos que estão no livro didático, que na maioria das vezes, estão fragmentados ou descontextualizados. Além disso, a leitura dos textos literários era feita, na maioria das vezes, fora da sala de aula, com a finalidade de resumo, seminário ou ficha de atividade sobre eles (testes) que, geralmente, concentra-se nos elementos da narrativa. Como pode ser comprovado pelos próprios relatos dos estudantes através de seus textos (memórias):

Aluno L: “O método consistia na leitura de trechos de clássicos inseridos no livro didático e na resolução das tão conhecidas “perguntinhas interpretativas”, cujo objetivo era identificar as características dos movimentos literários no texto. Além disso, a leitura dos clássicos pautavam-se em resenhas, sinopses e nos demais gêneros de caráter fragmentado (...)”.

Aluna M: “Minhas aulas de literatura nunca eram como eu esperava. Nós estudávamos a respeito de determinada escola literária víamos sobre a vida de determinado autor da época e analisávamos fragmentos da obra (a análise completa praticamente não ocorria e quando essa acontecia, era muito superficial) como foco narrativo, características do autor na obra etc”.

Essa ideia também ficou bem explícita nas respostas do questionário feitas pelos discentes quando relataram que, na maioria das vezes, eram solicitados a eles trechos ou resumos das obras para trazerem à aula, mostrando com isso, que a leitura dos textos literários, muito menos a análise deles, não faz parte da prática social dos estudantes, pelo menos na escola, contribuindo assim, para a falta de interesse e busca de saberes através dos gêneros literários.

Aluna 1: “Trechos da obra a ser analisados eram trazidos para a sala de aula pelo professor, havia uma análise coletiva e em seguida, uma avaliação com questões baseadas na obra”.

Aluno 2: “Normalmente, só mandava ler ou trazer resumos para analisar a obra”.

Como também nas entrevistas:

Aluno L: “A realidade é que os professores chegavam, passavam um texto, com 5 questões de interpretação textual e pronto, nunca trouxeram o livro, só eram fragmentos para analisar as características da obra e não o que estava implícito”.

Fato esse que nos chamou atenção, já que os gêneros literários são pouquíssimo abordado na sala de aula, pelo menos neste campo de pesquisa, e quando são elencados se concentram no narrativo. Essa constatação se deu a partir das análises tanto do texto produzido (memórias) quanto das respostas do questionário, pois de 30 alunos nenhum comentou sobre obras poéticas, como pode ser verificado a partir do relato de uma estudante:

Aluna M: “Não sabia diferenciar os gêneros textuais, porque estudava apenas o narrativo e o livro lido era apenas para o conhecimento da sua história, aspectos do discurso não eram abordados. Minha visão era muito ruim, em relação à literatura”.

Posteriormente, foi detectado tanto na observação quanto no questionário que não acontecia a prática de socialização das leituras dos textos literários. Isso pode ser explicado, já que eles não eram trabalhados de forma efetiva, pois a maioria afirmou que não havia o compartilhamento das leituras literárias. Essa ideia também foi confirmada a partir das entrevistas com os atores sociais envolvidos no questionário

Isso pode ser um dos fatores que gera a falta de motivação dos estudantes em lerem os gêneros literários e desinteresse em analisá-los, uma vez que o docente, infelizmente, passa uma visão “mecanizada” do estudo literário,

comprometendo assim, a formação literária dos alunos-sujeitos, evidenciando os questionamentos feitos por eles que serviram de alicerce para o objeto de estudo.

Aluna 1: “Ninguém lia nada, e quando tinha atividade, todo mundo pegava resumo p/ estudar de última hora”.

Depois, foi também solicitado aos discentes produzirem um texto de memórias, narrando sua visão e experiências com a literatura antes e depois da intervenção. O que comprovou novamente todos os problemas já mencionados no trabalho, como um deles: aulas que só abordam a história da literatura; e que a crença que os alunos tinham sobre a literatura e o seu ensino estava pautada nas aulas mediadas pelos seus docentes, uma vez que após a intervenção mudaram de opinião, como podemos observar a partir dos textos dos alunos:

Aluna M: “A literatura passou a ser mais estimulante. A análise da obra não é mais feita só observando as características do autor e o contexto histórico, como era feito anteriormente, hoje, dispomos de recursos como os agentes do discurso (ironia, polifonia, intertextualidade, interdiscurso, entre outros) que nos permite ver com outros olhos...”

Aluno L: “Levando em conta, esse dois períodos “sombrios” pelo qual passara, o terceiro e último ano do ensino médio fora inefável, isso devido às experiências e descobertas que tivera com a literatura, a qual passara a conhecer como letramento literário, tudo isso devido ao profissionalismo e eficiência da nova docente, cuja máxima baseava-se na mudança sobre a visão que se tinha do letramento literário, visando obter e/ou alcançar esse aforismo, ela estabeleceu o ensino de várias técnicas de desmitificação do texto literário, tais como intertextualidade, interdiscursividade etc”.

Consequentemente, não podemos esquecer que o nosso papel enquanto professor é legitimar uma grande variedade de gêneros literários, uma vez que eles têm o papel de nos transpor a novas realidades e enriquecer nossas atitudes, isto é, formar nossa personalidade.

5.3 Propostas de formação de leitores literários a partir da AD

Como a Análise do Discurso (AD) se pauta numa visão discursiva como prática social, que visa analisar sua constituição de produção, levando em conta aspectos: históricos, linguísticos, políticos, ideológicos, ou seja, práticas muito concretas que estão presentes em cada discurso, entendemos que ela servirá de base para a formação literária do aluno, promovendo o letramento literário. Nesse caso, Brandão (2012, p. 103) defende: “a análise do discurso volta-se para o ‘exterior’ linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção”. Sem falar que os próprios PCN (2002, p. 460) afirmam que o ensino deve estar pautado na análise do discurso como aporte para aprendizagens mais significativas: “O que se espera hoje é que o professor desenvolva a análise do discurso, valendo-se dos conhecimentos e das ferramentas que a gramática normativa, a linguística e a semiótica tornaram-se possíveis”.

Assim também, devido a sua concepção de análise, que se pauta em compreender como o discurso surge e se organiza para cumprir um objetivo situado; essa ideia serve de estratégia para fazer com que o estudante compreenda o papel que o discurso desempenha em uma determinada situação, como propõe Orlandi (2009, p. 63) “visa mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentido”, isto é, fazer com que o estudante perceba qual sua intenção, função e objetivo, mostrando que tudo isso, sempre será determinado pelo contexto ideológico que permeia a cena enunciativa. E com isso, fazer com que o estudante amplie sua visão analítica dos textos literários, pois pensará que todo texto é arquitetado para atender a algum fim socioideológico e, assim, entender o discurso que o texto literário possui.

[...] a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras) [...] (CANDIDO, 1999, p. 82).

Para tanto, a AD pode ser um método interessante para o professor utilizar ao trabalhar com o texto literário, já que pode fazer com que os alunos entendam que, por exemplo, as personagens habitam um universo ficcional que representa um contexto social situado, por isso o autor utilizou aquele determinado discurso, isso é, instigar o aluno a fazer uma análise do discurso para compreender toda a composição do texto e não apenas identificar os aspectos estruturais e gramaticais dele, e se o fizer, é necessário que peça a sua função para a produção e o efeito de sentido para sua recepção.

Isso pôde ser verificado nas análises das atividades que os estudantes fizeram tanto oral quanto escrita, como também nas entrevistas e nos textos escritos:

Aluno C: “Podemos entender melhor a obra, porque a professora ia explicando o porquê daquele contexto. [...] Antes eu só lia, não alisava, agora analiso”.

Aluna B: “A gente aprendeu melhor o que o autor queria passar sobre o contexto histórico no qual ele vivia. [...] E começamos a refletir sobre tudo, o papel das personagens, o motivo do título, fazendo a relação sempre com o discurso”.

Aluna C1: “A gente aprendeu a ver atrás dos textos, a crítica que o autor faz ao tempo, e... as coisas que passavam naquele momento”.

Aluno A: “Conseguir ir mais fundo no texto e analisar o discurso”.

Nas atividades escritas e orais (estas através de seminário, debates, mesa-redonda) verificamos que os estudantes conseguiram compreender o sentido dos implícitos, ou seja, interpretaram o que estava nas entrelinhas do texto, saindo da leitura superficial, como também perceberam o papel do discurso. Isso tudo pôde ser observado a partir da seguinte análise feita por um aluno do Conto “Retábulo de Santa Joana Carolina” de Osman Lins:

Análise do aluno L: “Joana Carolina – Apresentava todas as virtudes (por isso, considerada santa) / Marido de Suzana – Avareza / 1º mistério – A balança – representa a consciência metaforizada / Mistura do sagrado com o profano, por isso há uma grande presença do discurso religioso”.

Além disso, a AD pode contribuir para legitimar a competência intertextual do estudante, com o intuito de transformar o aluno em um leitor mais crítico, já que ela defende que em um texto pode haver outros textos para cumprir algum propósito na teia discursiva durante a produção textual.

Essa intercambialidade de campos toca também na questão da eficácia discursiva: ao fazer a remissão a outro(s), o sujeito recorre a elementos elaborados alhures, os quais, intervindo subrepticamente, criam um efeito de evidência que suscita a adesão de seu auditório (BRANDÃO, 2012, p. 95).

Dessa forma, constatamos que os estudantes conseguiram perceber a função da intertextualidade presente nos textos literários, como podemos observar com a análise de um aluno do conto “Retábulo de Santa Joana Carolina” de Osman Lins.

Aluno L: “*‘Eu pego’. Fecha-os na palma da mão, suavemente. Solta-os. Se a menina faz isso, com os poderes de Deus eu também faço’. Intertextualidade com a passagem de Marcos 16:17-18 – infere que Joana é tão santa que nenhum mal pode atacá-la*” (no segundo ministério). ”.

Aluno L: “*“Multiplica os pães, os peixes?” – Intertextualidade bíblica* (no sexto mistério) ”.

Nesse sentido, fica evidenciado para o aluno que todo texto prescinde de uma situação social e que faz relação a outros textos, inclusive com o literário, indicando que os enunciados deste possuem uma natureza social, discursiva e dialógica.

Assim, os conceitos basilares da AD podem ser um procedimento pedagógico eficaz para o estudo dos gêneros literários, já que mostra o caráter heterogêneo da linguagem, fazendo com que o estudante reflita e não mais enclausure o texto literário numa redoma que só os grandes intelectuais podem ter acesso e compreender, mas com isso fazer com que o estudante dê grandes “voos” na leitura, assim como na interpretação, pois entenderá melhor como os discursos surgem e são construídos, e que podem ser compostos por várias formações discursivas.

Além disso, indagar que a heterogeneidade se baseia na própria identidade de qualquer discurso - ser formado por vários outros anteriores a ele, já que nenhum discurso é autônomo, uma vez que sempre se remete a outros discursos, ou seja, há

ininterruptamente uma relação de um eu com o outro, contribuindo a partir dessas concepções para a noção de formação discursiva e da interdiscursividade.

Nesse contexto, na análise verificamos que os estudantes conseguiram reconhecer a importância e a função do entrecruzamento dos discursos:

Aluno L: “ *‘Dois visitantes de cada lado, dois anjos, dois castiçais... (Discurso religioso marcado pela presença angelical. Baseado na fé cristã de que os seres humanos após morrerem são levados ao céu pelos anjos)’*”.

Outro fator importante é - o professor evidenciar para o estudante que a AD prioriza analisar o fato discursivo e não meramente a organização linguística, como afirmou Orlandi (2009, p. 69):

[...] Então, para a análise do discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica.

Como também propõe Maingueneau (2000, p. 21):

[...] Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é dado preestabelecido e estável.

Então, os estudantes conseguiram fazer uma análise que vai além das questões meramente gramaticais e compreenderam a relação entre a língua com a história, construindo hipóteses sobre a teia discursiva. Como podemos perceber na análise da música de Chico Buarque – “Cálice”, que compôs a fase do Tropicalismo, e do conto “Devaneio e embriaguez duma rapariga” de Clarice Lispector, respectivamente:

Aluna Dy: “*Retrata o Brasil na época da ditadura militar, onde a liberdade foi reprimida pelo governo*”.

Aluna M: “*No conto Devaneio e Embriaguez duma Rapariga, a personagem principal faz uma crítica aos preconceitos machistas*”.

Outra proposta seria destacar que nem tudo nos textos está explícito, e o literário então é riquíssimo nesse aspecto, pois como defendeu Maingueneau (1996,

p. 90) “A obra literária é por essência destinada a suscitar a busca dos implícitos”, por isso se faz necessário o professor enfatizar os implícitos, bem como sua função para a elaboração do texto, fazendo com que os estudantes compreendam e interpretem o papel daquela ideia que está implícita nos gêneros literários, seja através da representação de uma personagem como em uma crítica que está contida nas *entrelinhas do texto*.

A literatura encontra o implícito em dois níveis: na representação das palavras dos personagens (tanto no teatro quanto na narração), mas também na comunicação que se estabelece entre a obra e seu destinatário (MAINGUENEAU, 1996, p. 89).

Por isso, é primordial o professor indicar ao estudante que em uma atividade discursiva pode haver a relação do dito pelo não dito (implícitos), fazendo com que o aluno saia de uma leitura superficial, pois se isso não acontece, possivelmente, o aluno não inferirá sobre o que o autor objetivou anunciar e/ou denunciar, assim, “o implícito desempenhava um papel essencial: dizer nem sempre é dizer explicitamente, a atividade discursiva entrelaça constantemente o dito e o não dito” (MAINGUENEAU, 1996, p. 89). Por isso, é essencial o discente refletir e perceber a função da construção da ideia implícita para a cena enunciativa.

A partir disso, detectamos que, se o professor enfatiza e esclarece através de seu discurso a importância dos implícitos, os discentes acabam adquirindo essa competência para sua vida, conseqüentemente, começam a analisar e perceber o que está e o porquê está sendo dito de forma implícita.

Aluno R: “Essas novas estratégias de leitura abordadas em sala de aula, ajudou a aprimorar o nosso método de entendimento dos textos literários, pois passamos a enxergar o que está implícito no texto, pois antes não era visto, só enxerga o superficial”.

Essa questão pôde ser verificada na análise dos alunos sobre a representação das personagens no romance “Vidas Secas” de Graciliano Ramos e no conto “Retábulo de Santa Joana Carolina” de Osman Lins, respectivamente:

Aluna LR: “O soldado amarelo representava a tirania do governo”.

Aluno L: “Joana Carolina – Apresentava todas as virtudes (Por isso, considerada Santa)”.

Um outro aspecto que também pode ser ressaltado pelo docente é o papel da ironia para elaboração textual-discursiva, pois como já afirmava Maingueneau (1997, p. 99) “a ironia é um gesto dirigido a um destinatário, não uma atividade lúdica, desinteressada”, por isso é utilizada para algum fim, isto é, para despertar em nós leitores a criticidade, o exercício da reflexão, já que é de seu caráter suscitar a ambiguidade.

Aluna LR: “A leitura melhorou, ficou até mais fácil, através dos vários conceitos que tivemos podemos inferir melhor sobre o que aquele texto nos passa, pois em literatura tudo é análise, você analisando você consegue interpretar melhor, você consegue perceber a ironia, ambiguidade, todos os fatores discursivos no texto, melhorou sim”.

Pudemos também verificar que os estudantes conseguiram reconhecer a ironia e inferir sobre seu papel, principalmente nas mesas-redondas.

Aluno L: “Acreditando em partes com o demônio, pois o aceitamos bem mais facilmente que aos anjos” – ironia. (IX mistério – “Retábulo de Santa Joana Carolina)”.

Diante disso, os discentes relataram que as estratégias de leitura baseadas na AD durante a intervenção surtiram um bom resultado, já que elas ampliaram a capacidade leitora deles, tanto literária quanto em qualquer texto. Como também que, o compartilhamento das leituras em sala, através de debates e mesas-redondas sobre os aspectos discursivos, despertaram neles um olhar mais crítico, o que fez gerar nos alunos o gosto pela literatura, pela leitura e análise de seus textos.

Aluna J: “Os textos literários não devem ser analisados apenas pelos aspectos linguísticos, históricos ou características das Escolas literárias, mas também os aspectos discursivos como: a intertextualidade, o interdiscurso, a ironia, os implícitos e tudo que permeia esse texto, criando um novo método de ensino, englobando tudo em um só texto e não fragmentando a Língua Portuguesa em gramática, literatura e produção de texto, pois é assim que a Língua deve ser estudada”.

Aluno L – “As estratégias de leitura melhoraram completamente o entender literário, porque recursos como intergenerecidade, intertextualidade, interdiscursividade, eles nos possibilitaram de sair do superficial, do plano e tornar nossas mentes verdadeiramente pensantes...”.

Aluna D – “Melhorou bastante, pois antes lia e não entendia o que estava por trás ou nas entrelinhas do texto. Melhorou porque nas aulas enquanto líamos o texto foi explicado, foi demonstrado o que estava implícito o que não estava, a intertextualidade...”.

Nesse caso, podemos validar que as estratégias de leitura pautadas na AD motivaram os alunos a gostarem de literatura, da leitura de seus textos, que antes não gostavam, e que aprenderam a analisar o texto em sua amplitude e não mais apenas por aspectos gramaticais ou históricos da literatura.

5.4 Mudança e influência na leitura literária através dos conceitos da AD

Na primeira atividade proposta para os alunos identificarem a função dos discursos que permeiam os textos – questão do interdiscurso, os estudantes sentiram muita dificuldade, pois estavam acostumados somente com a ideia de tipo de discurso relatado. Então a resposta da grande maioria foi: direto e indireto.

Depois, conseguiram compreender que os discursos em um texto se entrecruzam para algum fim:

Aluno J: “Predomina-se o discurso literário, no qual ele utiliza o interdiscurso religioso para reforçar o perigo e interpretações que as palavras podem ter”. (análise do conto “Retábulo da Santa Joana Carolina” de Osman Lins).

Aluno L: “O papel do discurso fantástico é criticar implicitamente ‘suavizar’ a temática abordada. Nota-se também no conto a presença do discurso religioso o qual visa persuadir os interlocutores”. (análise do conto “Bárbara” de Murilo Rubião).

Então, podemos considerar que a Análise do Discurso (AD) é imprescindível como trilha para ampliar a visão analítica dos estudantes em relação aos textos literários, já que não se pauta em um trabalho homogêneo, ou seja, sua noção é que todo sujeito é perpassado por outro(s) sujeito(s) nas suas relações discursivas,

mostrando assim, o caráter heterogêneo da linguagem/discurso, que dependerá do caráter ideológico de cada indivíduo, sendo determinado institucionalmente, e afeta um conceito norteador da AD – o da formação discursiva, que nada mais é que a interligação de vários discursos em um único.

Pois “uma FD é heterogênea a ela própria” e o seu fechamento é bastante instável, não há um limite rigoroso que separa o seu “interior” do seu “exterior”, uma vez que ela confina com várias outras FDs e as fronteiras entre elas se deslocam conforme os embates da luta ideológica. É assim que pode afirmar que uma FD é atravessada por várias FDs e, conseqüentemente, que toda FD é definida a partir de seu interdiscurso (BRANDÃO, 2012, p. 88-89).

Conseqüentemente, a formação discursiva (FD) e o interdiscurso estão intrinsecamente interligados, já que a FD será definida a partir de seu interdiscurso, “é preciso definir uma formação discursiva a partir de seu interdiscurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 113). Na verdade, para esse teórico a noção de interdiscursividade tem um destaque no estudo do discurso, pois “procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação ente formações discursivas diferentes” (BRANDÃO, 2012, p. 107).

Com isso, cooperou para mostrar que todo processo discursivo é heterogêneo, sendo intercruzado por vozes que, nem sempre estão claras, mas presentes, já que faz parte da própria constituição de qualquer discurso, ou seja, do seu caráter.

Aluno F: “Temos que ver né? a crítica, a ironia, a mistura dos discursos para podermos né? entender melhor, e não só o contexto histórico e o tipo de linguagem”.

Outro fator importante foi que a partir disso, houve uma mudança na visão analítica do texto literário como os próprios estudantes relataram:

Aluna C: “Sou grata à professora por nos ensinar métodos de leitura e a identificar o que está implícito em alguma obra, por nos ensinar que a literatura não é apenas livros com linguagem sofisticada de difícil compreensão, por aproximar alguns alunos do mundo literário, e por nos ensinar o verdadeiro significado da literatura”.

Aluna L: “A visão da literatura mudou, pois hoje posso fazer um paralelo com a sociedade de hoje, posso dizer que hoje ela faz parte do meu dia a dia”.

Aluna K: “A literatura ganhou um significado muito importante, pois ela me ajuda a entender o que o autor quer me dizer, seus pensamentos, seus sentimentos. Então quando estudamos ela em conjunto, é bem mais fácil interpretar, entender a sociedade tanto de épocas antigas como a de hoje. Então, ela realmente muda nossa visão, muda nosso pensamento, ela nos faz tornarmos seres mais críticos e que podemos ter como dialogar com qualquer pessoa através da literatura”.

Por conseguinte, comprovamos como é importante fazer com que o estudante tenha contato efetivo com o texto literário, entretanto, não como normatização/memorização de movimentos literários, vida e obras de autores cronologicamente, mas como leitura que carreguem suas vidas de significados, ou seja, para além dos muros da escola, que se transforme em uma leitura de mundo, como elencou Rodrigues (2014), que tenha função social. Como podemos perceber através dos relatos dos estudantes:

Aluna J: “Hoje posso dizer que criei um gosto pela leitura dos textos literários, pois antes o modo como isso era passado, não despertava nenhum prazer, porque só era passado assim: tem que ler, porque vai cair no vestibular, porque é necessário, e hoje em dia, a partir dessas aulas, das análises feitas, eu consigo ver a importância e riqueza desses livros. Então, hoje eu posso dizer que tenho gosto pelo livro literário, pois sou capaz de reconhecer o grande valor, assim....de ensino que ele pode nos permitir”.

Aluno L: “É através da literatura que eu posso tomar exemplos referenciais para minha vida e... que vão desde os relatos de viagem de Pero Vaz de Caminha até a hermeticidade de Clarice, como ela era rotulada, porém a considero a melhor escritora brasileira; é... eles, os textos transparecem o real motivo para viver que seria aproveitar cada segundo, cada momento como se fosse o último”.

Alguns desses sujeitos-alunos não gostavam de literatura, muito menos de ler seus textos, devido à falta de uma prática metodológica motivadora e analítica, pois os docentes, pelos próprios relatos dos estudantes; mesmo sem querer, às vezes, “pintava um quadro” como se a literatura e a leitura efetiva de seus gêneros não fizessem parte de uma proposta pedagógica direcionada para os estudos literários que primam pela formação literária e, consequentemente, tornar o aluno letrado.

Prontamente, através de uma análise mais completa e envolvente, os estudantes ampliaram sua visão sobre a literatura, como também da leitura dos textos literários, pois esta se transmutou da escola para a vida, ou seja, a leitura literária a partir da AD se transformou em leitura de mundo, promovendo a função social pertencente a todo texto.

Aluna I: “Não dá para ficar no superficial, temos que colocar em prática tudo aquilo que a gente apreendeu”.

Aluna D: “Ajudou a gente absorver as ideias implícitas no texto e colocar em prática no nosso dia a dia”.

Em consequência disso, houve também a partir da AD um maior interesse na leitura dos gêneros literários, inclusive dos clássicos:

Aluna B: “Só me interessava por literatura de massa... Com as aulas de literatura desse ano, passei a me interessar por livros, poemas, contos de escritores clássicos, principalmente, pelo realismo de Machado de Assis... os clássicos não ficam para trás”.

Aluna G: “Hoje gosto de ler, tenho vários livros na minha casa...contudo, a literatura para mim, não é mais aquela chatice...”

Percebemos também que houve uma mudança na visão dos estudantes sobre a literatura, o que antes, aparentemente, não possuía significado algum para eles, após a prática metodológica pautada na AD, houve um novo olhar para a função da literatura. Para confirmar isso, fizemos um quadro categórico comparativo para exemplificar a visão antes e depois da intervenção sobre a literatura e seu ensino.

Quadro 3 – Visão dos estudantes antes e depois da utilização do método da AD

Visão literária dos estudantes, bem como de seu ensino antes e depois da intervenção.

Antes da intervenção	Depois da intervenção
Comentários dos estudantes: <i>Aluna J: “Em minhas antigas aulas de Português, tudo o que fazíamos era analisar elementos gramaticais de algumas obras, tudo muito superficial, não chegávamos a ler praticamente nada e recebíamos poucas indicações dos professores”.</i> <i>Aluna DY: “As aulas de literatura não eram nem um pouco cativantes. Uma prova disso é que quase não tenho recordações de tal momento. Estudávamos bastante gramática e líamos pouco”.</i> <i>Aluna B: “Detestava as aulas de literatura, nem prestava atenção”.</i> <i>Aluno F: “Era uma chatice, não gostava não”.</i> <i>Aluna I: “Eu não suportava as aulas de Português no primeiro ano, eram cansativas e exaustas, e isso fazia com que tivesse uma visão que realmente a literatura é chata”.</i>	Comentários dos estudantes: <i>Aluna J: “Com as aulas de literatura desse ano, passei a me interessar por livros, poemas e contos de escritores clássicos, principalmente pelo realismo de Machado de Assis”.</i> <i>Aluna DY: “Agora fazemos análise do discurso, paralelos com a realidade... o que facilitou bastante na compreensão o texto”.</i> <i>Aluna B: “Nunca esquecerei das aulas... quando ela estimulava a fazer análise de tudo até da relação dos nomes das personagens com a história etc. A professora me incentivou bastante a gostar de literatura e de ler os livros, por isso hoje decidi fazer Letras”.</i> <i>Aluno F: “A cada avaliação, a cada aula foi entrando em nós muito mais a importância que tem a literatura. Logo nos faz ser leitor mais críticos, na minha opinião é o papel principal da literatura”.</i> <i>Aluna I: “As estratégias nos fez enxergar o que estava implícito no texto e, antigamente, eu pegava um livro e nem sabia o que estava lendo, lia por ler. Hoje não, eu, de acordo com o trabalho que a gente teve, só de pegar um livro, Jorge Amado, por exemplo, já quero saber o que ele quer passar com aquela história, sobre a sociedade, sobre a época, o discurso, e é bom, foi bom”.</i>

Fonte: Elaborada pela autora

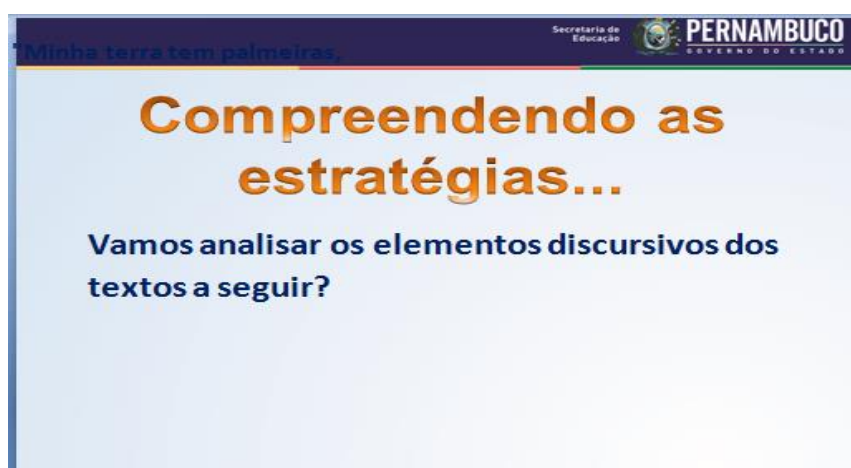
Diante disso, constatamos o quanto é urgente e necessário uma prática pedagógica que trilha o caminho para o aluno seguir e chegar a uma leitura interpretativa proficiente e significativa para a sua vida tanto pessoal quanto político-social.

Logo, comprovamos que a AD pode servir como vértice para letrar o estudante, incentivando-o a leitura e ajudando a sair da condição de um leitor que só decodifica para aquele que busca refletir sobre os efeitos de sentido de um texto literário.

5.5 Propostas na intervenção: atividades utilizadas

Inicialmente líamos os textos na sala de aula ou biblioteca, pois a escola não possui sala de leitura; instigando sempre o aluno a questionar e analisar os elementos discursivos (principalmente), linguísticos e textuais, na medida em que iam lendo. Depois, marcávamos o dia do debate para compartilhar as leituras e discutir as possíveis interpretações, sobretudo, no que versava sobre a importância dos aspectos do discurso para a elaboração do texto, seja em qualquer gênero literário abordado. Como exemplo, evidenciamos abaixo uma das aulas ministradas durante a intervenção pela pesquisadora:

Figura 1 – Slide 4 de um aula que abordou as estratégias de leitura pautadas nas AD



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 2 – Slide 5: Texto “Vou-me embora de Pasárgada” de Millôr Fernandes

Vou-me embora de Pasárgada de Millôr Fernandes	
Vou-me embora de Pasárgada Sou inimigo do rei Não tenho nada que eu quero Não tenho e nunca terei	A gente só faz ginástica Nos velhos trens da central Se quer comer todo dia A polícia baixa o pau E como já estou cansado Sem esperança num país Em que tudo nos revolta Já comprei ida sem volta Pra outro qualquer lugar Aqui não quero ficar, Vou-me embora de Pasárgada.
Vou-me embora de Pasárgada Aqui eu não sou feliz A existência é tão dura As elites tão senis Que Joana, a louca da Espanha Ainda é mais coerente Do que os donos do país.	

Fonte: Elaborada pela autora/ site - Ciência Brasil¹³

Figura 3 – Slide 6: Texto “Vou-me embora de Pasárgada” de Millôr Fernandes

Vou-me embora de Pasárgada de Millôr Fernandes	
Pasárgada já não tem nada Nem mesmo recordação Nem a fome e doença Impedem a concepção Telefone não telefona A droga é falsificada	Nosso presente já era Nosso passado se foi. Dou boiada pra ir embora Pra ficar só dou um boi Sou inimigo do rei Não tenho nada na vida Não tenho e nunca terei Vou-me embora de Pasárgada.
E prostitutas aidéticas Se fingem de namoradas E se hoje acordei alegre Nãoensem que eu vou ficar	

Fonte: Elaborada pela autora/ site - Ciência Brasil¹⁴

¹³ <http://cienciabrasil.blogspot.com.br/2008/01/vou-me-embora-de-pasrgada.html>

¹⁴ <http://cienciabrasil.blogspot.com.br/2008/01/vou-me-embora-de-pasrgada.html>

Figura 4 – Slide 7: Questionamentos sobre os elementos discursivos do texto

Minha terra tem palmeiras,

Secretaria de Educação
PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO

Questionamentos:

- 1 – Esse texto está baseado em outro? Você lembrou de algum texto quando o leu? Qual seria?
- 2 – Qual a intenção do autor ao elaborar seu texto, baseando-se no de Manuel Bandeira – “Vou-me embora pra Pasárgada”.
- 3 – Qual a crítica(s) implícita(s) no texto?
- 4 – A qual discurso os versos: “Dou boiada pra ir embora/ Pra ficar só dou um boi”, se remete? Qual a função dele para a construção do efeito de sentido?
- 5 – No verso: “Que Joana, a louca da Espanha, se refere a que momento histórico? Com que finalidade o autor o empregou em seu discurso?
- 6 – Há uma ironia nos versos “A gente só faz ginástica/Nos velhos trens da central/Se quer comer todo dia/A polícia baixa o pau”? Qual seu efeito de sentido?

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 5 – Slide 8: Texto “Vou-me embora pra Pasárgada” de Manuel Bandeira

Vou-me embora pra Pasárgada de Manuel Bandeira

Vou-me embora pra Pasárgada Lá sou amigo do rei Lá tenho a mulher que eu quero Na cama que escolherei	De tal modo inconsequente Que Joana a Louca de Espanha Rainha e falsa demente Vem a ser contraparente Da nora que nunca tive
Vou-me embora pra Pasárgada Vou-me embora pra Pasárgada Aqui eu não sou feliz Lá a existência é uma aventura	E como farei ginástica Andarei de bicicleta Montarei em burro brabo Subirei no pau-de-sebo Tomarei banhos de mar! E quando estiver cansado

Fonte: BANDEIRA, 2007, p. 29/ Elaborada pela autora

Figura 6 - Slide 9: Texto “Vou-me embora pra Pasárgada” de Manuel Bandeira

Vou-me embora pra Pasárgada de Manuel Bandeira

Deito na beira do rio Mando chamar a mãe-d'água Pra me contar as histórias Que no tempo de eu menino Rosa vinha me contar	Tem alcalóide à vontade Tem prostitutas bonitas Para a gente namorar
Vou-me embora pra Pasárgada Em Pasárgada tem tudo É outra civilização Tem um processo seguro De impedir a concepção Tem telefone automático	E quando eu estiver mais triste Mas triste de não ter jeito Quando de noite me der Vontade de me matar — Lá sou amigo do rei — Terei a mulher que eu quero Na cama que escolherei Vou-me embora pra Pasárgada.

Fonte: BANDEIRA, 2007, p.29-30/ Elaborada pela autora

Figura 7 – Slide 10: Questionamentos sobre os elementos discursivos do texto

Minha terra tem palmeiras.

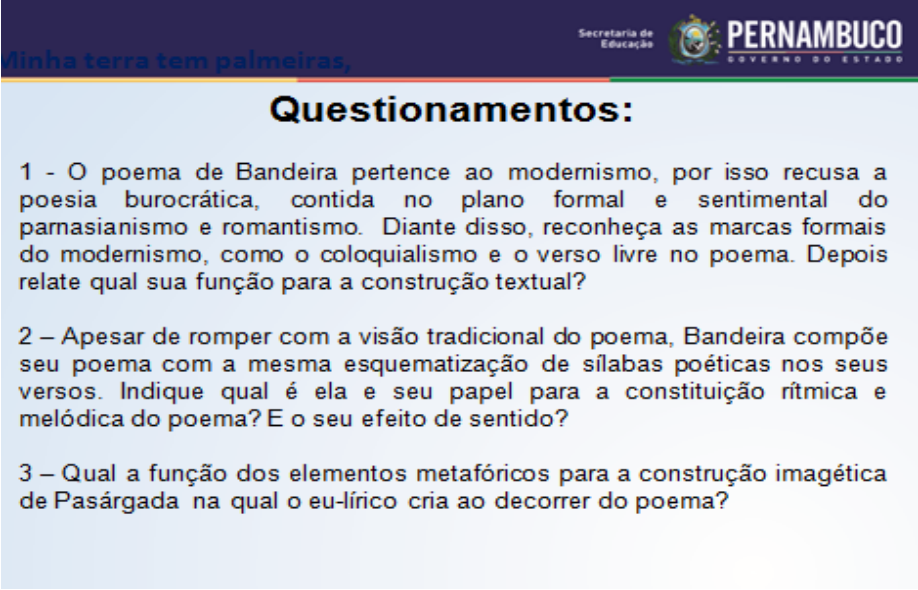
Secretaria de Educação
PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO

Questionamentos:

- 1 - No texto de Bandeira o que está implícito na ideia do lugar - Pasárgada?
- 2 - Manuel Bandeira para construir seu texto se remete a vários outros discursos, como, por exemplo: “Deito na beira do rio/ Mando chamar a mãe-d'água/ Pra me contar as histórias”. Então conclua, qual a função do emprego desse discurso para a construção do sentido do texto?
- 3 - Nos textos de Bandeira e no de Millôr há uma divergência entre as ideias nos versos: “Tem prostitutas bonitas/Para a gente namorar”; “E prostitutas aidéticas/ Se fingem de namoradas respectivamente. Por que você acha que isso acontece? O contexto histórico, nesse caso, é o determinante, ou seja, influencia para o efeito de sentido pretendido pelos autores?
- 4- Há ironias no texto de Bandeira? Indique sua função para a elaboração do sentido do texto?

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 8 - Slide 11: Questionamentos sobre os elementos formais do poema



Questionamentos:

- 1 - O poema de Bandeira pertence ao modernismo, por isso recusa a poesia burocrática, contida no plano formal e sentimental do parnasianismo e romantismo. Diante disso, reconheça as marcas formais do modernismo, como o coloquialismo e o verso livre no poema. Depois relate qual sua função para a construção textual?
- 2 – Apesar de romper com a visão tradicional do poema, Bandeira compõe seu poema com a mesma esquematização de sílabas poéticas nos seus versos. Indique qual é ela e seu papel para a constituição rítmica e melódica do poema? E o seu efeito de sentido?
- 3 – Qual a função dos elementos metafóricos para a construção imagética de Pasárgada na qual o eu-lírico cria ao decorrer do poema?

Fonte: Elaborado pela autora

Posteriormente, era mais comum, a análise dos elementos discursivos, linguísticos, temáticos e textuais através de mesas-redondas, debates (como estratégia de também trabalhar a oralidade dos estudantes e evitar a “cola” tanto da internet quanto de um aluno para o outro); na sala de aula ou no auditório da escola, como forma de envolver toda a comunidade escolar e reforçar a ideia de que a literatura faz parte da vida social do estudante. Havia também, às vezes, atividades escritas ou em forma de seminário em sala de aula que incentivavam a análise dos elementos supracitados.

Houve momentos de saraus e recitais, geralmente, no auditório da escola, para a exposição a toda comunidade escolar, nos quais, os alunos além de analisar os aspectos já mencionados anteriormente, musicalizam os poemas dos autores abordados. Como também, aconteceu o festival do Tropicalismo paralelo com o projeto interdisciplinar dos Movimentos sociais dos anos 60. Além de júri simulado e dramatizações, que se mesclava entre o auditório e sala de aula, objetivando a melhor compreensão das obras.

Nas mesas-redondas e nos debates foi também muito discutido o papel e a importância da literatura, assim como de seus textos, os autores/obras que estavam atrelados ao seu tempo e os que ultrapassavam isso, e o motivo.

Assim, relataremos abaixo de forma geral o que era proposto nas atividades que versaram sobre os gêneros que pertencem ao domínio discursivo literário (isso

não quer dizer que poderia surgir outras questões). Bem, primeiramente, era solicitado para os estudantes não só elencar os elementos composicionais de cada gênero, mas indicar o papel de cada um deles para a construção e recepção dos textos que englobou todos os gêneros literários, geralmente, através das mesas-redondas, seminários e debates, como pode ser verificado nas respostas dos alunos de acordo com as seguintes questões:

Todo texto é escrito para algum fim, diante disso diga qual o propósito sociodiscursivo do gênero lido?

-

Aluna J: “A obra de Jorge “Capitães da Areia” tem como propósito sociodiscursivo criticar a sociedade da época marcada pela segregação social”.

Há presença de outros textos na obra ou referência a eles? Analise seu papel para a construção da cena discursiva.

-

Aluna J: “Torna-se notável a presença de outros textos dentro da obra, principalmente de cunho religioso. Tais textos possibilitam a construção do antagonismo no contexto da obra.” (Análise do livro “Capitães da Areia” de Jorge Amado).

Aluna I: “O texto de Millôr Fernandes se relaciona/baseia-se com a obra de Manuel Bandeira “Vou-me embora pra Pasárgada”. A intenção do autor foi estabelecer uma intertextualidade, todavia, o de Millôr Fernandes visa ironizar/satirizar o lugar idealizado por Manuel Bandeira”. (Análise do poema de Millôr Fernandes “Vou-me embora de Pasárgada”).

Para construir um discurso todo sujeito se utiliza de outros que compõem sua teia enunciativa, por isso se faz necessário o jogo entre as formações discursivas, por isso analise a função dos vários discursos presentes nos textos.

Aluna DY: “Ele quer dizer que não faz questão nenhuma para sair de Pasárgada. O discurso é dito popular”. (Análise do poema de Millôr Fernandes “Vou-me embora de Pasárgada”).

O homem é determinado por fatores sócio-histórico-políticos, por isso reflita sobre essa relação no gênero lido, como e por que isso acontece, e se houve uma transgressão dessa relação, ou seja, se a obra/autor está à frente de seu tempo?

Figura 9 – Slide de uma aluna sobre a análise feita em um seminário sobre a obra “Vidas Secas” na sala de aula. Aluna LR:

Contexto socio-histórico

Na obra “Vidas Secas”, o autor narra a luta desses viventes para sobreviver apesar das dificuldades, da fome e da seca, influenciado pelo contexto histórico-social vivido pelos nordestino-sertanejos diante da grande seca da época .

Fonte: Elaborada por uma aluna

Reconhecer o papel dos implícitos presentes nos textos, inferindo sobre as ideias que estão implícitas no texto.

Aluna I: “ O texto critica o sistema político-governamental do país e a sua negligência às problemáticas ocorridas na sociedade – claro de forma implícita”. (Análise do poema de Millôr Fernandes “Vou-me embora de Pasárgada”).

Inferir sobre o efeito de ironia no discurso do gênero.

Aluna I: “ Millôr Fernandes usa a ironia nos versos sobre as prostitutas para mostrar a realidade da sociedade, criticando a visão idealizada de Manuel Bandeira”. (Análise do poema de Millôr Fernandes “Vou-me embora de Pasárgada”).

Aluna I: “Manuel Bandeira critica/ironiza que Pasárgada é outra civilização, ou seja está implícita a ideia de que a sua (na realidade) é bem ruim, por isso ele imagina “idealiza” uma outra que é Pasárgada, na qual tudo é maravilhoso, para sair da dureza da sua”. (Análise do poema de Manuel Bandeira “Vou-me embora de Pasárgada”).

Houve outras propostas que se aplicaram aos gêneros narrativos e dramáticos, como:

Qual o papel da sequência de fatos/tempo?

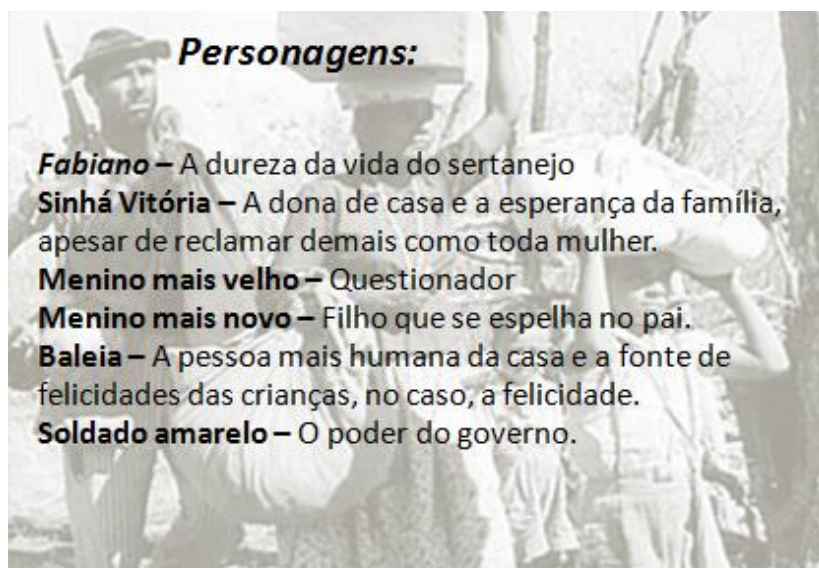
Aluna J: “O tempo da obra é cronológico e tem a finalidade de sequenciar acontecimentos consecutivos (começo, meio e fim)”. (Análise da obra “Capitães da areia” de Jorge Amado).

Houve alteração na sequência cronológica do gênero lido? Justifique sua possível causa.

Aluna J: “Não houve alteração na sequência cronológica, porque os fatos são distribuídos consecutivamente”. (Análise da obra “Capitães da areia” de Jorge Amado).

Personagens/Simbolização das personagens (o que cada uma representa na história socialmente)?

Figura 10 – Slide de uma aluna sobre a análise da obra “Vidas Secas” através de seminário promovido na sala de aula. Aluna LR:



Fonte: Elaborada por uma estudante

Portanto, o estudo primou por validar que a metodologia aplicada a partir da AD serviu de aporte para a formação literária, privilegiando o letramento literário,

pois se centrou em propor análise do discurso literário e não apenas em aspectos meramente históricos da literatura, nem estruturais da língua.

5.6 Como a literatura conquistou os alunos-leitores

A partir das estratégias de leitura centradas na AD, pudemos verificar que os estudantes ganharam um subsídio a mais para a ascensão de ser letrado, pois começaram a fazer análises proficientes dos gêneros literários e que estes carregaram suas vidas de sentido, colocando-os na posição de leitores autônomos, ou seja, aqueles que apresentam um grau de maturidade, uma vez que utilizarão táticas para chegar a uma possível interpretação, envolvendo-se com as obras, tendo o poder a partir disso para interagir com a sociedade e ampliar seus horizontes de compreensão do mundo. Nesse sentido, Rodrigues (2014, p. 109) relata:

A escrita literária tem o poder de criar mundos que são as obras do imaginário humano. Por essa razão, ela estabelece uma relação entre o humano e o social, pois o homem lê o mundo, cria histórias, amplia pensamentos que explicam as coisas ao seu redor e deixa tudo isso registrado em forma de literatura.

Com isso, averiguamos que os alunos se encantaram e, conseqüentemente, envolveram-se de forma mais efetiva com a leitura literária, bem como sua análise, uma vez que essas estratégias os deslocaram da “zona de leitores escolares” para leitores de mundo, já que os prepararam como sugere Rodrigues (2014, p. 108) para as divergentes situações de interação entre os sujeitos, “indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola”. Essa visão foi validada pelos textos que os alunos escreveram:

Aluno Fa: “Quando ela passou alguns livros para lermos fiquei logo chateado, mas quando ela mostrou as estratégias de leitura e o que poderia estar escondido por trás daquelas palavras, isso foi uma grande motivação para lermos...pois aquilo me despertou a curiosidade de saber o que o autor queria expressar por entre linhas. Aprendendo a gostar de ler eu vim adquirir um vocabulário melhor, pois o hábito de leitura abre portas para diversos conhecimentos”.

Aluno F: “Pois hoje em dia eu sinto prazer em ler e não apenas leio, depois de ter aprendido a identificar os pontos no texto (crítica, intertextualidade, etc...), eu sempre os uso em todas as

minhas leituras. Após passar por estas transformações acabei gostando dos livros de literatura clássica, livros quais sempre odiei... E apesar de ter um tempo livre muito pequeno, sempre abro espaço para uma boa leitura”.

Aluna LR: “Agora temos mais prazer em ler os livros literários e também devido à análise das obras, ajudou muito a aumentar esse gosto pela leitura”.

Assim, a literatura tem esse poder de transformar o ser humano, tornando-o em um sujeito mais crítico e reflexivo sobre o humano e a sociedade; assim como fazer com que ele se apaixone pelos mundos denunciados dentro das obras que, aparentemente, parecem tão distantes, mas tão perto, função paradoxal, próprio da identidade literária.

Aluna MB: “Hoje gosto mais de ler, porque é mais fácil a gente gostar quando a gente entende o que aquele autor está querendo dizer. Hoje, analisamos a obra de forma mais profunda, dá para se apaixonar pelas obras... consegue tocar nossa mente, mudar nosso pensamento na sociedade contemporânea. Então, com a ajuda da professora é mais fácil entender a obra, entender o discurso dos livros, fica bem mais fácil”.

Aluna J: “Quando comecei a ter mais conhecimento sobre ler texto, quis saber mais sobre a literatura, ela me proporcionou muito mais conhecimento, o que havia por trás de cada texto, aí me interessei mais”.

Aluna Dy: “Além da professora fazer com que a gente lesse o livro, ela fez com que a gente entrasse na personagem, através das análises discursivas e também de sarais, peças e várias outras coisas, ela fez a gente estudar cada parte do livro, as palavras etc., e entender o porquê estavam ali”.

Consequentemente, os estudantes se transformaram em leitores literários ativos, pois começaram a ler com maior frequência, entusiasmo e a acima de tudo, atrelando o encanto que a literatura promove à busca de conhecimento que também prescinde dela, este é claro não de forma fechada, preso em uma “caixinha de uma única interpretação”, mas de forma inquietante e desafiadora.

Aluna Da: “Digamos que fortaleceu mais a minha ideia sobre literatura, porque nos fez colocar em prática o que a gente aprendeu e não fechar a ideia”.

Aluna B: “Hoje minha visão mudou completamente e os livros da literatura clássica se tornaram uma necessidade. Eles me tiram do mundo e me faz compreende-lo”.

Nesse caso, parece indispensável e gritante um ensino pautado na formação literária do estudante, por isso é de extrema importância uma postura docente que estimule e encaminhe o estudante a uma prática constante de leitura juntamente com a análise dos gêneros literários para que a visão e o gostar da literatura sejam adquiridos pelo aluno, como algo que lhe é inerente, a saber, é preciso (re) significar a concepção dos estudos literários para uma formação que tenha um significado para a vida do discente e uma formação do docente que saia da visão tradicionalista de abordar a literatura.

5.7 O que mudou na análise dos textos literários a partir das noções da AD?

Podemos perceber que os estudantes mudaram sua concepção para com a literatura, seu ensino, como também para com a leitura e análise de seus textos através da AD. Assim, começaram a perceber que a literatura não é só história e que a análise de seus textos não se resume apenas a identificar o contexto histórico de uma determinada época ou por questões gramaticais, mas também como propõe Rodrigues (2014, p. 108) ser um “leitor de mundo: uma competência que extrapola o textual, que atinge o discurso em suas múltiplas formas”. Com isso, tornaram-se leitores que analisam o texto como todo, desde sua temática até a função dos elementos discursivos para sua construção, saindo da leitura superficial.

Aluna K: “Hoje leio porque gosto, porque entendo o que estou lendo e, percebendo muito mais daquilo que o livro quer me informar, não fico mais no superficial”.

G: “Acho agora que a gente não deve só analisar a questão do contexto histórico ou questão gramatical, mas realmente interagir com o que o autor quis falar”.

Consequentemente, os alunos modificaram sua visão analítica sobre os textos literários, incorporando agora, a análise dos elementos discursivos, essenciais para a compreensão da construção e recepção dos gêneros, o que os transformaram em leitores mais reflexivos. Assim, pudemos validar que as

concepções da AD foram imperiosas para o novo olhar interpretativo do estudante, melhorando seu envolvimento com as obras.

Dy: “Através desses novos recursos introduzidos para a gente amadureceu nosso modo de analisar, pois antes analisávamos apenas o contexto histórico e hoje não, sabemos analisar a função do interdiscurso, polifonia, intertextualidade. Isso amadureceu nosso modo de analisar, porque antes não sabíamos e analisávamos os textos mais simples e hoje já analiso textos mais complexos”.

DL: “Com o aprendizado nessa forma de análise, nos tornamos seres mais críticos e, com isso, conseguimos analisar melhor se ocorre interdiscurso, ocorre polifonia e que se o autor colocou isso no texto não foi por acaso, ele tinha algum objetivo e com esse novo tipo de análise ficou melhor”.

Sendo assim, a AD cede o lugar de apenas transmissão de informações de um texto para a noção de efeito de sentido entre os interlocutores, uma vez que sua base analítica será o discurso, por isso é essencial um “casamento” entre a AD e a literatura nas salas de aula, para sairmos da mera reprodução de uma interpretação textual puramente informativa para uma reflexiva, entendendo as condições dos discursos e seus efeitos de sentido; determinada ideologia, já que literatura e AD se interessam pelo homem em sua função sócio-histórica.

5.8 Compartilhar leituras como promoção da competência leitora literária

Entendemos que o compartilhamento de leituras é extremamente importante para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, uma vez que estes devem saber que um texto não é um evento acabado, fechado, mas sim, que é plural, pois dependerá da bagagem individual, cultural e social que o indivíduo possui e, por isso, não se deve ignorar a pluralidade das leituras possíveis de um mesmo texto, sendo *processo* e não *produto*.

Com isso, os alunos compartilharam ideias após a leitura de um texto com os colegas, como forma de enriquecimento, uma vez que a bagagem de conhecimentos não é idêntica e, assim, um pode ampliar o horizonte do outro, principalmente, com os implícitos que percorrem os textos, sobretudo, nos literários.

Aluna I: “Através de sarais, de peças, mesas-redondas que a professora fez, ela fez com que aos poucos a gente viesse a gostar e entender melhor, eu, particularmente, viesse a gostar da literatura e como a gente tinha que tá a par de tudo, a gente tinha que saber o que estava acontecendo para saber o que ia falar, pra não chegar lá e ficar com o papelzinho na mão”.

Logo, essa visão deve ser vista e utilizada como prioridade nas aulas que privilegie as práticas sociais literárias, confirmando seu poder de humanização. Nessa perspectiva Cosson (2014b, p. 27) afirma:

Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Nesse sentido, constatamos durante todo o processo de interação com os estudantes, como, por exemplo, durante as aulas de intervenção (como também nas entrevistas e textos escritos) que compartilhar a compreensão/interpretação da leitura é bem importante, pois nos momentos de socialização, sendo de forma mais lúdica como: sarais e festivais com poemas, júri simulado, poemas musicalizados e projetos interdisciplinares, ou ora mais formal como debates regrados e mesas-redondas, os estudantes interagem compartilhando e questionando interpretações, de forma mútua. Tudo de forma bastante empolgante e alguns com uma análise bastante enriquecedora dos elementos textuais, discursivos e linguísticos. Observando a visão dos discentes sobre o processo de compartilhamento de leituras, constatamos que ele é de extrema importância para sua formação leitora:

Aluna DY – “Sim, não só a compreensão de textos literários, mas é a nossa visão crítica, pois se a gente escuta as ideias de outras pessoas, podemos acabar com conceitos errados ou complementar.”

Aluna DL – “Sim, pois a socialização é algo muito importante, pois você é incentivado a ler.”

Logo, percebemos que a socialização das leituras é um recurso estratégico bastante viável, uma vez que estimula a leitura, faz com que o estudante comece a refletir sobre que estratégia usar, como também abre seus horizontes para a compreensão e interpretação do texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretendeu contribuir como procedimento didático para aulas de literatura que dissemine o prazer pela leitura de textos literários em turmas do Ensino Médio e, conseqüentemente, o despertar para uma análise discursiva baseada no aporte teórico da AD, que colaborou para apontar caminhos eficazes para uma interpretação proficiente desses textos, alargando assim, a aprendizagem cultural literária do discente, com o objetivo de priorizar o letramento literário na sala de aula.

Diante disso, a leitura dos gêneros literários deve ser vista como o caminho para o processo de construção do conhecimento do estudante a partir de aulas dialógicas, fundamentadas em estratégias discursivas, fazendo dele um sujeito que sabe analisar, comparar, interpretar discursos, despertando nos alunos o prazer pela leitura de textos literários. Em consequência disso, devemos pensar em um ensino-aprendizagem de literatura que seja desafiador, com estudos e avaliações que promova o questionamento sobre a função dela como de seus textos, levando o aluno a aprofundar seu nível de leitura, e que a análise destes não deve se pautar como afirmou Soares (1999) na *escolarização inadequada*, naquela que deturpa, ou seja, em um ensino que em favor de uma prática considerada “mais fácil” para o estudante, mas menos eficaz; não o coloque em contato efetivo de reflexão com o texto em benefício de um estudo superficial e artificial.

Por isso, como já dizia Perrone-Moisés (2006) seu ensino deve ser *democratizante e não elitista*, e isso não significa privar os alunos a textos literários que são considerados “difíceis”, ou seja, os clássicos, eles não devem ser restritos a elite, já que como afirma Candido (1995) todos têm o direito a ela. Então, pensamos por que manter o estudo desses textos? Para ampliar o horizonte de leitura do estudante, fazendo dele um leitor proficiente, ou seja, para um “abrir de olhos” para novas perspectivas, isto é, instigar o estudante a comprovar que a leitura literária pode gerar prazer e aumentar a capacidade interpretativista dele, principalmente, aliado a um aporte tão rico como a AD, pois esta coloca o homem indissociável de sua prática discursiva.

No entanto, a intenção com essa pesquisa não é mostrar a fórmula mágica para a superação da fragilidade das aulas de literatura, sem generalizações; nem poderia pretender a isso, já que as soluções devem ser procuradas na prática de

cada professor. Entretanto, tentar sanar, pelos menos o mínimo possível, a lacuna de um ensino de literatura que, apenas, aborda em seus textos aspectos linguísticos e estilísticos, e pior ainda, que o enclausura em um mero trabalho de pesquisa extraclasse, totalmente, desvinculada do contato real do estudante com o texto. Como também, não foi encontrar “culpados”, mas descobrir as causas que levam o estudante a não gostar e ter dificuldades para interpretar os textos literários, e com isso, tentar trilhar soluções para um ensino significativo desses.

Desse modo, o desenvolvimento dessa pesquisa pretende dá para a academia mais um subsídio pedagógico para a reflexão do papel de alguns pressupostos basilares da AD como vértice para o letramento literário. Contribuindo assim, para a formação literária dos discentes, como também constatar que os dispositivos da AD, visando letrar o estudante *literariamente*, são mais um recurso para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna que visa práticas sociais, humanizadoras e reflexivas, primando por um sujeito-aluno crítico e autônomo, como bem prega Os PCN e as OCN.

Consequentemente, é necessário “calar a voz” daquela literatura que representa o modelo ideal de escrita, para dar “voz” à ligação da literatura com o seu contexto histórico-social, que “casa” tão bem com a proposta de análise da AD, priorizando, assim, o contato efetivo do aluno com o texto literário.

Para tanto, é urgente o professor repensar o papel da literatura e seu benefício para a sociedade, moldando suas práticas, e com isso, mostrar que a literatura é muito mais que um objeto estético, pois é a inscrição do sujeito em sociedade através de suas múltiplas formas discursiva. Como também, questionar-se se o ensino de literatura sem a problematização de questões discursivas é suficiente.

Portanto, validamos que a AD pode ser um ótimo aporte teórico de ancoragem para os estudos literários, que visa à ascensão do aluno a um leitor crítico, que sabe refletir sobre os “artifícios” que o discurso literário possui para a construção e recepção de seus textos. E, assim, oportunizar estratégias de leitura para uma melhor proficiência interpretativa do discurso literário, uma vez que para isto acontecer é necessário que os estudantes analisem e entendam como esses discursos surgem e se organizam socialmente, e assim letrá-los, já que os textos

literários também estão presentes na vida social do aluno, por isso se faz indispensável seu domínio.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BANDEIRA, Manuel. **Vou-me embora pra Pasárgada**. Organização de Emanuel de Moraes. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007. p. 29-30.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, Parte I: Bases legais. Brasília: MEC, 2000a.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, Parte II: Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000b.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2008.
- BRANDÃO, Helena H. Negamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 01-09.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 235-263.
- _____. A literatura e formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, 1999, p. 80-90.
- CEREJA, W. Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, Lígia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p.17-25.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Tadde Brandini. Belo Horizonte, 2009.

CORRÊA, Hércules; Martins, Aracy. O jogo dos saberes literários. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2014, p.7-15.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, A. Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo, 2000.

_____. Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 31-113.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 07-27.

MELO, C. Augusto de. Literatura para quê, professor? In: MELO, C., Sales, L. Souto; SANTOS, L., SILVA, M.P. **Linguagens, educação e tecnologia: implicações para o ensino**. João Pessoa: EdUEPB, 2013. p.137-150.

MELO, Renato. **Análise do Discurso e Literatura**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 9, p.16-29, 2006.

PROENÇA-FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, L. Amaral. **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

OSAKABE, H. Poesia e Indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008, p. 37-54.

OSMAN, LINS. **Nove, Novena**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

RANGEL, Egon de O. Letramento literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007, p.127-145.

RODRIGUES, L. Pereira. Leitura e Literatura na prática docente: considerações acerca do Letramento literário. In: JÚNIOR, Lucrécio A. de Sá; OLIVEIRA, Andrey P. de (org.). **Literatura e ensino**: reflexões e propostas. Natal: EDUFRN, 2014, v.7. p.107-125.

SILVA, Vera M. Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 01-50.

SILVA, Maria V. da. **Motivações para a leitura literária no ensino médio**. In: Literatura e formação de leitores. PINHEIRO, Hélder et. Al. (Org). Campina Grande: Bagagem, 2008, p.41-54.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, A. Ferrari, SELLA, A. Feola e COSTA-HÜBES, Terezinha. Maingueneau. In: OLIVEIRA, L. Amaral. **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 2ª ed., 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOS, Sonia S. Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, L. Amaral. **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p. 245-266.

ANEXOS

ANEXO 1 – Resposta do questionário

Aluno F

Questionário para os alunos

1ª parte

- 1- Para você, o que é Literatura? *Não sei explicar*
- 2 - Para que serve o ensino de literatura?
- 3 - Como foram suas aulas de literatura?
- 4 - Nas aulas de literatura o que era mais abordado?
- 5 - Os professores trabalhavam com as obras? Se sim, como era feito?
- 6 - Era pedido análise discursiva das obras?
- 7 - Seu professor ensinou estratégias de leituras para os textos literários?
- 8 - O que era solicitado para você nas aulas?
- 9 - A leitura dos textos literários era trabalhada nas aulas ou extraclasses? E depois o que era solicitado? *Porém, trabalhar com o texto do livro*
- 10 - Havia socialização da leitura dos textos literários com os colegas da turma? Como era isso?

☐

Sim

☒

Não

2ª parte

- 1 - Você gosta de ler obras literárias? Se sim, de que tipo? Por quê? *Alguns de aventura ou de ficção, pois me chamam atenção.*
- 2 - Você gosta das aulas de literatura? Justifique. *Não, pois não me chamam atenção.*
- 3 - Do que você mais gosta nas aulas de literatura?
- 4 - Do que você menos gosta nas aulas de literatura?
- 5 - Para você, o que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura?
- 6 - Você acha que literatura faz parte das aulas de Língua portuguesa, ou são coisas diferentes? Por quê? *Faz parte, porque uma coisa não pode existir sem a outra.*
- 7 - Os professores trabalham paralelamente nas aulas de Língua portuguesa: a literatura com a análise da língua e produção textual?
- 8 - Você acha que os professores que dividem as aulas de Língua portuguesa em: produção textual, análise linguística e literatura dificultam a aprendizagem? Por quê? *Sim porque uma coisa está ligada à outra.*
- 9 - Você acha que o texto literário faz parte da sua vida cotidiana?

☒

Sim

☐

Não

Aluno Fa

Questionário para os alunos

1ª parte

- 1 - Para você, o que é Literatura? → *APRIMORAMENTO DE LINGUAGEM E DE EXPRESSÃO*
- 2 - Para que serve o ensino de literatura? → *PARA A INTELIGÊNCIA E A CULTURA.*
- 3 - Como foram suas aulas de literatura? → *CRATA.*
- 4 - Nas aulas de literatura o que era mais abordado? → *TÍPOS DE LINGUAGEM E DE EXPRESSÃO.*
- 5 - Os professores trabalhavam com as obras? Se sim, como era feito? → *NÃO.*
- 6 - Era pedido análise discursiva das obras? → *NÃO.*
- 7 - Seu professor ensinou estratégias de leituras para os textos literários? → *NÃO.*
- 8 - O que era solicitado para você nas aulas? → *ANÁLISE DO TEXTO.*
- 9 - A leitura dos textos literários era trabalhada nas aulas ou extraclasse? E depois o que era solicitado? → *SIM, POREM SEM NENHUMA ORIENTAÇÃO.*
- 10 - Havia socialização da leitura dos textos literários com os colegas da turma? Como era isso?

☐ Sim

☒ Não

2ª parte

- 1 - Você gosta de ler obras literárias? Se sim, de que tipo? Por quê? → *NÃO.*
- 2 - Você gosta das aulas de literatura? Justifique. → *+ ou -.*
- 3 - Do que você mais gosta nas aulas de literatura? → *DE SABER A HISTÓRIA DA OBRA.*
- 4 - Do que você menos gosta nas aulas de literatura? → *LER MUITO.*
- 5 - Para você, o que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura? → *ANÁLISE DO TEXTO.*
- 6 - Você acha que literatura faz parte das aulas de Língua portuguesa, ou são coisas diferentes? Por quê? → *SIM, PORQUE É UMA COISA DIFERENTE.*
- 7 - Os professores trabalham paralelamente nas aulas de Língua portuguesa: a literatura com a análise da língua e produção textual? → *NÃO.*
- 8 - Você acha que os professores que dividem as aulas de Língua portuguesa em: produção textual, análise linguística e literatura dificultam a aprendizagem? Por quê? → *NÃO, POREM FICA MUITO MUITO DE FÁCIL PARA CADA UMA.*
- 9 - Você acha que o texto literário faz parte da sua vida cotidiana?

☐ Sim

☒ Não

Aluna DY

1ª parte

- 1 - Para você, o que é Literatura? *é um assunto que não interessa muito, importante*
- 2 - Para que serve o ensino de literatura? *Sim, pra ajudar na leitura interpretativa dos textos e nas aulas*
- 3 - Como foram suas aulas de literatura? *com muita monotonia e mais que um tédio*
- 4 - Nas aulas de literatura o que era mais abordado? *ling. e hist. de*
- 5 - Os professores trabalhavam com as obras? Se sim, como era feito? *algas vezes*
- 6 - Era pedido análise discursiva das obras? *não*
- 7 - Seu professor ensinou estratégias de leituras para os textos literários? *sim poucas*
- 8 - O que era solicitado para você nas aulas? *interpretar a obra*
- 9 - A leitura dos textos literários era trabalhada nas aulas ou extraclasse? E depois o que era solicitado? *Sim*
- 10 - Havia socialização da leitura dos textos literários com os colegas da turma? Como era isso?

☐ Sim

☒ Não

2ª parte

- 1 - Você gosta de ler obras literárias? Se sim, de que tipo? Por quê? *sim, de obras de textos*
- 2 - Você gosta das aulas de literatura? Justifique. *sim, mas não acho muito interessante*
- 3 - Do que você mais gosta nas aulas de literatura? *das novas leituras*
- 4 - Do que você menos gosta nas aulas de literatura? *do tédio*
- 5 - Para você, o que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura? *o histórico das obras*
- 6 - Você acha que literatura faz parte das aulas de Língua portuguesa, ou são coisas diferentes? Por quê? *em algo que se a mesma coisa*
- 7 - Os professores trabalham paralelamente nas aulas de Língua portuguesa: a literatura com a análise da língua e produção textual? *Sim*
- 8 - Você acha que os professores que dividem as aulas de Língua portuguesa em: produção textual, análise linguística e literatura dificultam a aprendizagem? Por quê? *sim, pois fica muito cansado em ler a obra e*
- 9 - Você acha que o texto literário faz parte da sua vida cotidiana? *acho que prejudicando a outra*

☒ Sim

☐ Não

Aluna LR

1ª parte

- 1- Para você, o que é Literatura?
É A ARTE DA PALAVRA E DO SENTIMENTO QUE MOVE O HOMEM
- 2- Para que serve o ensino de literatura?
PARA ABRIR NOSSOS SENTIDOS E DAR LIBERDADE AO HOMEM DE FANTASIA
- 3- Como foram suas aulas de literatura?
LEGAS. APRENDIA SUPER DE BOA
- 4- Nas aulas de literatura o que era mais abordado?
ESCOLAS E OBRAS LITERÁRIAS
- 5- Os professores trabalhavam com as obras? Se sim, como era feito?
SIM. MANDAVAM A GENTE LER E DEPOIS RESPONDER QUESTÕES
- 6- Era pedido análise discursiva das obras?
SIM. EM PARTE, COMO FIGURAS DE LINGUAGEM
- 7- Seu professor ensinou estratégias de leituras para os textos literários?
NÃO
- 8- O que era solicitado para você nas aulas?
OBRAS LITERÁRIAS (LEITURA)
- 9- A leitura dos textos literários era trabalhada nas aulas ou extraclasses? E depois o que era solicitado?
EXTRACLASSE, DEPOIS PASSA AT. SOBRE O ASSUNTO
- 10- Havia socialização da leitura dos textos literários com os colegas da turma? Como era isso?

☒ Sim

☐ Não

ERA LEGAL. NINGUÉM LIA NADA, E QUANDO TINHA ATIVIDADE
TODO MUNDO PEGAVA RESUMO P/ ESTUDAR DE ÚLTIMA HORA

2ª parte

- 1- Você gosta de ler obras literárias? Se sim, de que tipo? Por quê?
SIM. TODOS OS TIPOS, PORQUE TODAS SÃO INTERESSANTES
- 2- Você gosta das aulas de literatura? Justifique.
SIM. SEMPRE E COM PRAZER
- 3- Do que você mais gosta nas aulas de literatura?
LER OS LIVROS EM CASA
- 4- Do que você menos gosta nas aulas de literatura?
NADA
- 5- Para você, o que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura?
PROJETOS P/ TODA A ESCOLA SOBRE AS ÉPOCAS LITERÁRIAS
- 6- Você acha que literatura faz parte das aulas de Língua portuguesa, ou são coisas diferentes?
Por quê?
ACHO QUE SIM. POIS, É UM DOS RAMOS DAS AULAS DE PORTUGUÊS
- 7- Os professores trabalham paralelamente nas aulas de Língua portuguesa: a literatura com a análise da língua e produção textual?
SIM. POIS NOS ABORDAMOS A LITERATURA NA ANÁLISE E NA PRODUÇÃO TEXTUAL
- 8- Você acha que os professores que dividem as aulas de Língua portuguesa em: produção textual, análise linguística e literatura dificultam a aprendizagem? Por quê?
NÃO. DOS DOIS MODOS É BOA P/ APRENDIZAGEM. NÃO VETO DIFICULDADE
- 9- Você acha que o texto literário faz parte da sua vida cotidiana?

☒ Sim

☐ Não

ANEXO 2 – Atividades respondidas pelos estudantes

Atividade do conto “Bárbara” de Murilo Rubião (conferir a proposta no apêndice).

→ Letramento literário
• Atividade Analítica
— Conto “Bárbara” — Murilo Rubião
* Respostas:

1º

a) O propósito sociodiscursivo do conto “Bárbara” visa criticar o crescimento do sistema capitalista no século XX, período no qual o texto foi redigido.

b) O perfil interlocutivo do texto volta-se ao público de leitores jornalísticos, acadêmicos e interessados por literatura.

c) Devido à sua tipologia/genericidade textual e a características como texto sucinto, simples, crítico e de fácil circulação, o texto lido poderia ser veiculado em jornais, livros e revistas.

d) A temática abordada no conto é que ainda se nota em nossa sociedade é a do consumismo desenfreado.

e) O papel do discurso fantástico é criticar implicitamente a sociedade e a temática abordada. Nota-se também no conto a presença do discurso religioso o qual visa persuadir os interlocutores.

f) Os desejos de Bárbara e sua obsessão são metáfora e implicitamente o principal objetivo do sistema capitalista: O acúmulo de capital.

g) O conflito gerador desse texto consiste no grau de possibilidade dos desejos de Bárbara.

h) Cancelada.

i) Certamente há intertextualidade no conto “Bárbara”. Essa intertextualidade é indireta/implícita e baseia-se no conceito e princípios do capitalismo, tendo como finalidade criticar esse sistema.

cf) O autor insere um trecho bíblico para fazer um paralelo entre extrair-se da doutrina cristã e o grau de possibilidade dos desejos de Bárbara.

2º

a) A sequência de fatos pauta-se em uma cronologia, porque o autor segue uma linha contínua de tempo (começo, meio e fim).

b) As personagens são o narrador, Bárbara e seu filho.

c) Os personagens apresentam uma simbologia:

- Marido (narrador): Representa a sociedade que vive uma dualidade: Adesão x Não adesão do capitalismo.
- Bárbara: Representa o capitalista devido ao seu perfil consumista e utilitarista.

d) O narrador tem papel de personagem.

e) O tempo é cronológico.

f) As ações são realizadas em um espaço físico.

3º

a) Porque o tempo do narrador pauta-se no passado e o diálogo dos personagens pauta-se no presente.

b) Tem o sentido de contrariedade.

4º Os dois textos apresentam a mesma temática: O consumismo.

A linguagem dos textos são diferentes devido à diferença de gênero e estilo.

O discurso no conto mistura o religioso e o fantástico, já a poesia de Drummond apresenta um discurso irônico.

Análise de um estudante sobre o conto de Osman Lins "Retábulo de Santa Joana Carolina" (o gênero abordado foi a mesa-redonda para fazer com que todos os estudantes interagissem com a análise e acrescentar a ela seu ponto de vista).

- 7 → ~~Novo~~ ^{Novena} ~~Retábulo~~ de Santa Joana Carolina
- 8 I: Mistério
- 9 * Criação do Universo
- 10 ⊕ O narrador é a parteira.
- 10 • Narrador Divinente
- Tempo Psicológico
- 11 • Totônio → Mãe de Santa Joana Carolina
- Suzana, João, Filomena e Lucina
- 12 • Marido de Suzana → Avareza
- Copas de se agarrar no mal, nos vícios, etc. com poderes e
- 13 "imagens de Santo" (Revolução do Caráter Profano)
- Filomena → Avareza
- 14 • João → Izo
- Joana Carolina → Apresenta todas as virtudes (Por isso, considerada Santa)
- 15 • Balança que pesa as nossas virtudes e pecados
- 16 (Consciência Metáforizada)
- 7 II: Mistério
- 8 ⊕ O narrador é o sacerdote / Diácono.
- "Cixa das Almas" → Cixa onde se guarda o dinheiro.
- "Cixa das Almas", pequena construção igual a tantas outras
- 9 dispersas na cidade, para receber esmolas dos pobres e
- transformada quase em santuário, pois algumas pessoas se
- 10 acobertam velas, rezam para seus mortos." (Crítica ao roubo dentro das instituições religiosas)
- 11 • Joana Carolina: "Eu peço". Fecha-os no palmo da
- 12 mão, suavemente. Solta-os. Se a menina faz isso, com os
- 13 poderes de Deus eu também faço" (Intertextualidade com Marcos 16, 17-18)
- Lucina → Escorpião
- 14 } Inferre-se que Joana é tão santa que nenhuma mal pode atingir.
- 14 III Mistério
- 15 • O narrador é Jerônimo José (Futuro Marido de Joana Carolina)

7 V Mistério

• ~~Remissão~~ Há uma ligação com o signo de peixes.

8 ○ O narrador é Tetário

ce Me abris igual ao Mar Vermelho diante de Moisés -

9 Sabendo que em nove meses teria mais um filho com boca e intestinos, e nenhum igual a mim - e ele me ~~atrapalhava~~

10 com as suas hostes de fogo e de alegria, desfraldadas nas mastros as bandeiras mais vivas. ⁹⁹ (Intertextualidade

11 Bíblica, na primeira frase).

(Neste trecho revela-se o caráter profano do ser humano, pois o narrador compara uma citação bíblica com uma posição sexual).

12 • Gúzzus → Lúria

• Filomena → Avaricia

13 • Lucina → Ira

ce Doze Sebastião, errante mais sem culpa nas ações ⁹⁹ →

14 Seberba.

ce Dois visitantes de cada lado, dois anjos, dois castigos ⁹⁹

7 (Discurso Religioso marcado pela presença Angelical. Baseado

8 na fé cristã de que os seres humanos após morrerem são levados ao céu pelos anjos).

9

10 VI Mistério

• ~~Vade retro~~ ⁹⁹ → Expressão utilizada na fé cristã para

11 afastar o demônio.

ce Meu prazer eram os viúvas e as casadas. ⁹⁹ → Adultério

12 ce Multiplicava os pães, os peixes? ⁹⁹ → Intertextualidade Bíblica.

13 IX Mistério

14 • ~~Caxa~~ - Palavras (Palavra, Seta, Caligrafia, Hieróglifo, Livro, Pergaminho, Alfabeto, Papel, Rêdo, Estilete, Iluminura, Escrita).

15 → A presença do caxa-palavras representa / denotar / revelar a importância da linguagem / escrita, sendo assim, um recurso

16 metalinguístico.

V - Mistério

- 9 - Introdução marcada por fatores que remetem a água (Um dos elementos que constituem o universo)
- 10 "O senhor se engana, ele é que vai protegê-lo" (Discurso de Totonia que fortalece a imagem de santa atribuída a Joana).
- 11

VI - Mistério

- 12 "Estava no seu março, no fim de seu verão" (Metáfora da idade de Joana, que já perdeu sua sexualidade).
- 13

IV - Mistério

- 14 O narrador é o filho do dono de engenho
- 15 - Caracterizado por sua personalidade brava e associado a imagem do demônio.
- 16 • Tinha Joana como santa, porém isso não impedia em seu desejo sexual.

Algumas observações:

II - Mistério

- 7 Acreditando em pactos com o demônio, pois o aceitamos bem mais facilmente que aos anjos.
- 8 { * Senso-Comum, - Intertextualidade
- 9 { * Ironia

III - Mistério

- 10 Nossa vingança da vida Bicho indomesticável.
- 11 { Afirmamos de que a vida é um bicho que não se pode controlar. [Não podemos controlar os destinos que a vida toma.]
- 12 - Metáfora

IV - Mistério

- 13 "E também os meus, frutos que, maduros, também em chovos."
- 14 { - Metáfora }

VIII Mistério

12 ⊕ O narrador é o porteiro

→ Nesse mistério é narrado o velório de Totônio

13 e As irmãs em pranto, parem de bolsos fechados

14 Crítica a tristeza das irmãs, que mesmo vendo que

João não tinha condições de pagar o carro para conduzir a defunta (Totônio), não lhe deram dinheiro

15 e Numa coreografia puxada por bois com grandes ossos, metade sangos,

16 metade bois, bois-sangos, e que no mundo vivo e gente e talvez

ate Deus, são bois-sangos, e que, de tudo, temer de comer,

17 com os mesmos dentes furos, a parte de chifre, a parte de

252. 99

IX Mistério

7 → Relação com Gênesis Cap 1.

8 - Relação com o signo de gêmeos

9 ⊕ A narração é feita por Miguel e Cristina

10 - O capítulo é bem polifônico

→ Dia 12 de Junho, dia das namoradas, dia de Santo

11 Antônio (Padroeiro de Antônio Dias, pai de Cristina)

12 e Tiramos as roupas e logo nos conhecemos 99

13 E Coabitaram.

14 e Ele significa, se eu a aceitasse, amparo e estabilidade pela

15 resto dos meus dias. Mas, então, o que seria de minha

16 alma?

17 Intertextualidade Bíblica com: Do que adianta o homem

18 ganhar o mundo e perder a sua alma?

Análise de uma estudante sobre o poema "Vou-me embora de Pasárgada" de Millôr Fernandes como também de "Vou-me embora pra Pasárgada" de Manuel Bandeira (Conferir no apêndice a proposta da aula feita através de slide).

Literatura - Vou-me embora de Pasárgada

Questionamentos:

- 1- O texto de Millôr Fernandes relaciona/brinca-se com a obra de Manuel Bandeira "Vou-me embora pra Pasárgada".
- 2- A intenção do autor é estabelecer uma intertextualidade, todavia, o de Millôr Fernandes visa ironizar/patirizar o lugar idealizado por Manuel Bandeira - Pasárgada.
- 3- O texto critica o sistema político-governamental do país e a sua negligência às problemáticas ocorridas na sociedade - claro de forma implícita.
- 4- Millôr Fernandes usa a ironia nos versos sobre as prostitutas para mostrar a realidade da sociedade, criticando a visão idealizada da de Manuel Bandeira.

Texto: "Vou-me embora pra Pasárgada"

Questionamentos:

- 1- Manuel Bandeira critica/ironiza que Pasárgada é "outra civilização", ou seja, está implícita a ideia de que a sua (na realidade) é bem ruim, por isso ele imagina "idealizá-la" e encontra que é Pasárgada, no qual tudo é maravilhoso, para sair da dorça da sua.

Análise de outra aluna sobre os mesmos textos

Questionamento:

1. Sim, vou-me embora pra Paróquia de Manuel Bandeira.
2. Fazia uma contradição, enquanto a sua vida é ao contrário de Manuel Bandeira.
3. Contra a pseudocultura.
4. Ele quer dizer que não faz questão nenhuma para sair de Paróquia. O discurso é dito popular.
5. Discurso Inicial.
6. De inferioridade.

2º Texto Manuel Bandeira:

1. Que é um lugar mais igual.
2. Para idealizar um lugar tranquilo para se viver.
3. Sim, pois no contexto de Bandeira não era tão frequente quanto no de Millôr, enquanto Bandeira idealiza, Millôr traz a realidade.
4. Sim, para chegar a uma determinada

Análise de uma aluna sobre a obra "Capitães da areia" de Jorge Amado.

• Capitães da Areia

— Questões:

1^a A obra de Jorge Amado "Capitães da Areia" tem como propósito sociológico criticar a realidade da época, marcada pela desigualdade social.

2^a Os personagens intertextuais variam: autores epistolares (como o epílogo a principal visão de cronologia), cujo papel aponta-se na realidade a desigualdade.

3^a O principal veículo dessa obra é o livro dos folhetins epistolares, isso porque possui um caráter informativo.

4^a Forma-se material a presença de outros textos dentro da obra, principalmente de cartas e diálogos. São textos que possibilitam a construção de um personagem em contexto da obra, relacionando-se com o espaço.

5^a Outro elemento material na obra é a intertextualidade. Jorge Amado utiliza diversos discursos para a construção de sua obra, dentre eles:

- Religioso, cujo função é criar uma antropomorfia/identidade entre o espaço e o espaço.
- Social, cujo função consiste em criticar as condições da época.

6^a Os fatos socio-históricos-políticos da obra são usados/integrados aos discursos presentes em seu contexto, apontando para um cenário crítico, e assim, abordando questões presentes, tal como a desigualdade social.

7^a Na obra, não há a presença de polifonia, porque a divisão de vozes dos personagens é bem marcada.

8^a Exponha tudo, os alarvos, os ventos, eus, de um São Bonifácio muito preto.
No texto, nota-se implícita a ideologia racista, fator material na realidade da época.

9^a A ironia na obra é utilizada para "sancionar" os críticos feitos pelo autor à realidade.

10^a O tempo na obra é cronológico e tem a finalidade de marcar acontecimentos consecutivos (começo, meio e fim).

11^a Não há uma alusão na sequência cronológica, porque os fatos são descritos cronologicamente.

12^a O narrador da obra é ele próprio — discursos dos fatos de Jorge, ou o narrador que se apresenta, a realidade dos fatos narrados torna-se inquestionável.

ANEXO 3 – Memórias dos alunos

Textos - Narrativas dos estudantes

Texto 1

Minhas experiências literárias

O hábito da leitura incidiu em mim a partir dos 4 anos de idade e com o tempo, foi ganhando mais significado. Inicialmente, lia histórias infantis e, posteriormente, livros mais complexos. Ler é muito importante, porque você pode viver a realidade do outro, o que ajuda a construir a sua.

Por isso, a escola deveria ter um papel fundamental na estimulação do deciframento das palavras, mas em alguns casos não é o que acontece. Professores incapacitados e o mais importante, escassez de recursos como uma biblioteca de qualidade são grandes impedimentos. Esse é o meu caso. Os professores, às vezes, até pediam a leitura de determinado livro, mas esse não estava disponível para todos.

Minhas aulas de literatura nunca eram como eu esperava. Nós estudávamos a respeito de determinada escola literária, víamos sobre a vida de determinado autor da época e analisávamos fragmentos da obra (a análise completa praticamente não ocorria e quando essa acontecia, era muito superficial) como foco narrativo, características do autor na obra, etc. Não sabia diferenciar os gêneros textuais, porque estudava apenas o narrativo e o livro era lido apenas para o conhecimento da sua história, aspectos do discurso não eram abordados. Minha visão era muito ruim, em relação à literatura.

➔ A partir deste ano (2014), tudo mudou. Primeiramente, foi extinto o mito no qual a literatura é algo distinto da gramática e da produção textual, ao contrário, são interdependentes. A literatura passou a ser mais estimulante. A análise da obra não é mais feita observando as características do autor e o contexto histórico, como era feito anteriormente, hoje, dispomos de recursos como os agentes do discurso (ironia, polifonia, intertextualidade, interdiscurso, entre outros) que nos permite ver com outros olhos o que antes passava dis-

percebido. As aulas tornaram-se mais atrativas com as sessões de leitura compartilhada, onde cada um expressava a sua opinião sobre determinado assunto, o que proporciona um maior entendimento. Apresentações lúdicas também contribuíram para essa finalidade.

Todos os recursos lecionados por minha professora neste ano, fizeram mudar a minha visão sobre literatura. Antes, eu pensava que ela estava alheia à sociedade, hoje penso que ela está em todo lugar, porque qualquer texto que lhe cause sentimento é literatura. Também proporcionou o aumento da minha capacidade leitora, analisando textos mais complexos e contribuindo para o meu futuro acadêmico.

Texto 2

— Minha visão literária

O ingresso no ensino médio acenhou-me descobertas maravilhosas, dentre essas descobertas, o contato com a literatura foi o que em densas me fixou, devido a sua diversidade em descrever seres, reflexões, localidades, identidade e realidade através dos poemas, contribuindo concomitantemente para minha formação cognitiva. Vale salientar que a leitura sempre foi parte de minha vida, porém o conhecimento sistematizado da literatura realizou-me no desempenho como leitor, possibilitando-me um caráter crítico-analítico. O processo de formação desse caráter crítico-analítico deu-se ao longo dos três anos respectivos ao período de ensino supracitado e adotou uma perspectiva que pode compará-se às três fases do processo remanescente, caracterizada pela insucessos (referente ao início, na visão literária), e ao meu desconhecimento na primeira ano de ensino), pessimismo (referente às problemáticas dos autores na época, na visão literária), e a improdutiva metodologia cognitiva que tive no segundo ano de ensino) e a liberdade literária (referente ao clamar dos poetas na época, na visão literária), e a produtiva metodologia que tive no último ano de ensino).

Foi durante o primeiro ano e foi este do ensino médio que me encontrei com o estudo sistemático da literatura e, foi arte despertar-me imensa curiosidade. Todavia, a disposição de aulas para frente, não devido à negligência e/ou impossibilidade de docente que adotou uma metodologia de ensino tradicionalista, cuja consistência baseava-se na leitura de livro didático, sintetizando a História da Literatura, na qual, gravavam-se os aspectos considerados importantes e, posteriormente existiam-se exercícios referentes ao mesmo, impossibilitando a interpretação minuciosa dos discursos. Ademais, o docente selecionava aos alunos a leitura de clássicos referentes às escolas literárias, porém baseando-se apenas no fato de que tais exemplares "cariam" nos vestibulares, tornando o ato de ler uma obrigatoriedade, superficialidade e impedindo a formação de mentes analíticas e críticas, ferindo o regime cognitivo. Apesar das problemáticas ocorridas, foi neste ano que me deparei com novas perspectivas, foi como variação linguística (foi-me apresentada através da leitura do livro A Língua de Eulália e regionalismo (o qual conheci pela leitura de obra de J. J. Guimarães e J. B. Borges).

Em contraste dos meus expectativas, o segundo ano de ensino foi verdadeiramente o "ano do século", não devido ao método de ensino do meu docente — que apesar de desconhecer, não me permitiu desistir da literatura —, foi modo de ensino partiu-se apenas no bem-estar próprio, cuja maior importância era cumprir o cronograma, negligenciando o real aprendizado do aluno. O método consistia na leitura de trechos de clássicos inseridos no livro didático e na resolução dos tão conhecidos "perguntas".

tipos interpretativos, cujo objetivo era identificar as características literárias no texto. Além disso, a leitura dos clássicos partiam-se em resumos, sinopses e nos demais gêneros de caráter fragmentado, impedindo os alunos de desenvolverem-se intelectualmente e, ao contrário de que se espera de um verdadeiro leitor a leitura não era coerente, e quando cobrada buscava-se no mesmo fato de que "cursos" nas provas. Essa doutrina preocupava-se apenas com o desempenho dos alunos em testes como o SAEB e o ENEM, além de se enquadrar em uma doutrina de "profissionais", cujo objetivo estava e foi está na aprovação nos vestibulares, contrariando o principal objetivo da educação: a formação de seres

intelectuais.

Levando em conta, esse dois períodos "seculares" pelo qual passou, o primeiro e último ano do ensino médio (por incrível, isso devido às experiências e descobertas que tiveram com a literatura, a qual passou a conhecer como instrumento literário, sendo isso devido ao pragmatismo e eficiência de seus docentes, cujo trabalho buscava-se no mesmo sobre a visão que se tinha do instrumento literário, visando obter o melhor daquele instrumento, e foi estabelecido o ensino de vários textos de desmistificação do texto literário, tais como intertextualidade, interdisciplinaridade etc. Apesar de tudo a intenção goste de ler e desde então encontraram com o instrumento literário ser insubstancialmente importante, as técnicas de seus docentes possibilitaram uma nova visão, caracterizada por iniciativa e solidez, sem deixar de lado um mínimo de técnica. Contrariando assim, as perspectivas tradicionalistas, que ao contrário dos supracitados de alguns, ao invés de favorecer o desenvolvimento cognitivo, culminou por sua regressão, sendo assim, fazendo-se visível a substituição do ensino singular, pelo ensino monótono.

Texto 3

Minha visão literária

Nunca houve de minha parte um grande interesse pela língua portuguesa. Nem imaginava que ao ingressar no primeiro ano do ensino médio essa repugnância pela matéria estaria a aumentar. Pois, os métodos de ensino deste professor consistia em notáveis interpretações de texto (que nem chegamos a ler). Não nos era cobrado a leitura de livros literários, aliás, nada nos era cobrado.

O segundo ano foi menos frustrante, mas nem tanto. A professora exigia a divisão da matéria em três partes: literatura, gramática e produção textual. Esta, apenas nos cobrava a leitura superficial dos livros, e se alguém lesasse o resumo, já era suficiente. Estes, apenas se preocupavam com a nossa aprovação em vestibulares, mas, de fato não se importavam em formar seus críticos e intelectuais.

Quando enfim cheguei ao último ano do ensino médio, pude desfrutar o verdadeiro sentido da literatura. De fato que já havia

de minha parte uma paixão pela leitura de livros de massa, todavia, as leituras dos clássicos brasileiros era nada menos que uma obrigação. Quando então começaram os debates sobre alguns livros do modernismo em sala de aula, pude de fato entender o quão devidamente é necessário que a leitura esteja presente em nosso dia a dia.

Hoje minha visão mudou completamente e os livros da literatura clássica se tornaram uma necessidade. Eles me tiram do meu mundo e me faz caminhar nele. E é por isso que amo os livros.

Texto 4

A professora Andreza foi de grande importância para que eu me envolvesse no mundo literário, pois meus antigos professores não tinham objetivo de desenvolver o hábito da leitura.

Mas ao chegar de encontro com as aulas que considerei inovadoras, me senti perdido, pois passar tanto tempo sem ler nenhum livro ou algo do tipo foi como entrar numa piscina sem saber nadar. E quando tivemos os primeiros livros eu me senti apreensivo não por ler, mas por ter que analisar e identificar o que estava implícito por entre o texto e o que o autor queria nos passar.

Já que quase nunca li nada disse que me esforçar em fazer, e isso foi realmente uma pressão terrível.

Mas mesmo passando por tais dificuldades, eu só tenho a agradecer pelo esforço que essa professora me fez passar, pois hoje em dia eu sou capaz de ler e não apenas ler, depois de ter aprendido a identificar as partes no texto (crítica, intertextualidade, etc...), eu sempre as uso em todas minhas leituras.

Após passar por essas transformações acabei gostando das leituras de literatura clássica, livros que eu sempre odiava pelo fato da difícil linguagem utilizado pelo autor. E apesar de ter um tempo livre muito pequeno, sempre abro espaço para uma boa leitura.

Meus valores foram abertos e minha visão para com a literatura mudou completamente, e espero que isso venha a se repetir com seus ~~alunos~~ alunos pois ler é maravilhoso.

ANEXO 4 – Fotos dos estudantes durante a intervenção

Imagem 1 – Estudantes lendo textos literários em sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora

Imagem 2 - Estudantes lendo obras literárias na biblioteca da escola



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 3 - Estudantes lendo as obras literárias pelo livro ou pelo celular (esse último foi utilizado, uma vez que nem todos os alunos tinham condições financeiras de comprar o livro ou imprimi-lo, como também a biblioteca da escola não dispunha de muitos exemplares de uma determinada obra).



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 4 - Festival do Tropicalismo



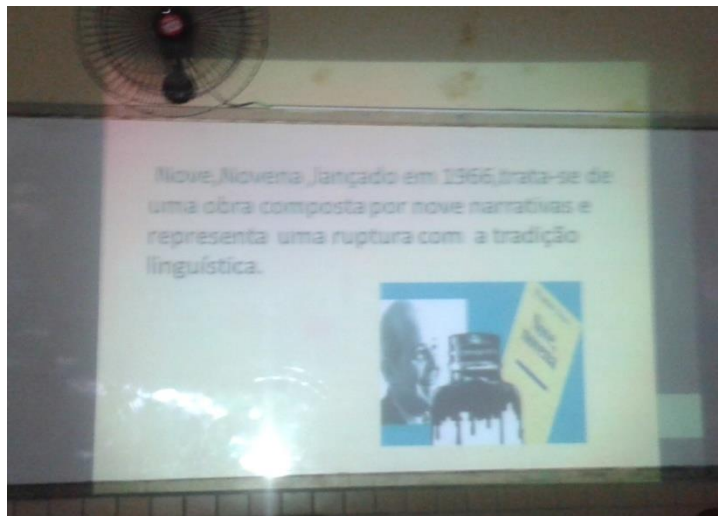
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 5 - Mesa-redonda sobre o Tropicalismo



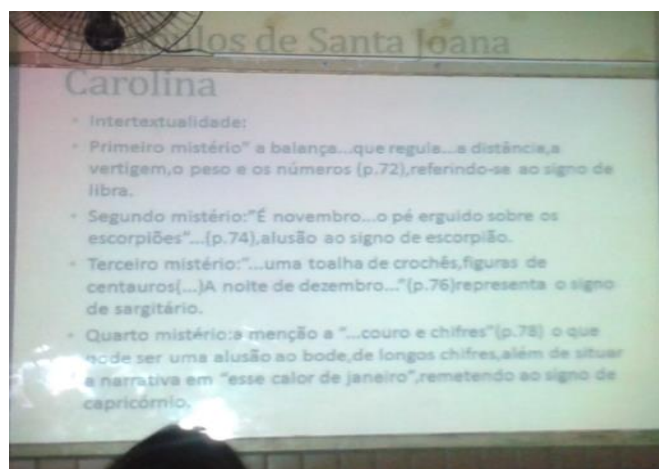
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 6 - Seminário através de PowerPoint produzido pelos estudantes sobre os contos de “Nove Novena” de Osman Lins



Fonte: Elaborado por dois estudantes

Imagem 7 – Mesa-redonda sobre o conto “Retábulo de Santa Joana Carolina” de Osman Lins



Fonte: Elaborado pelos estudantes

Imagem 8 - Seminário através de PowerPoint produzido pelos alunos sobre a obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos



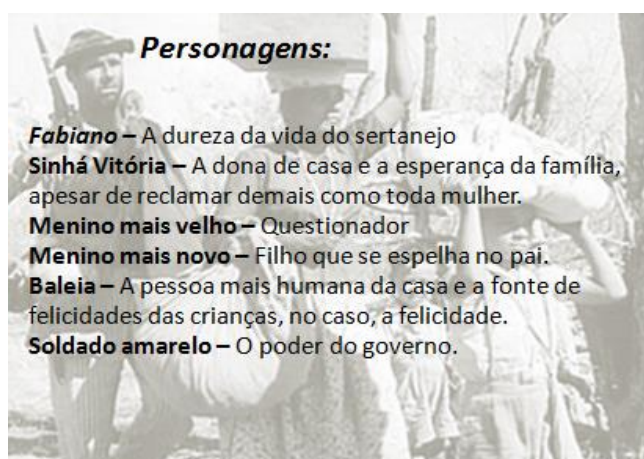
Fonte: Elaborado pelos estudantes

Imagem 9 - Seminário através de PowerPoint produzido pelos alunos sobre a obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos – explicando sobre o tempo



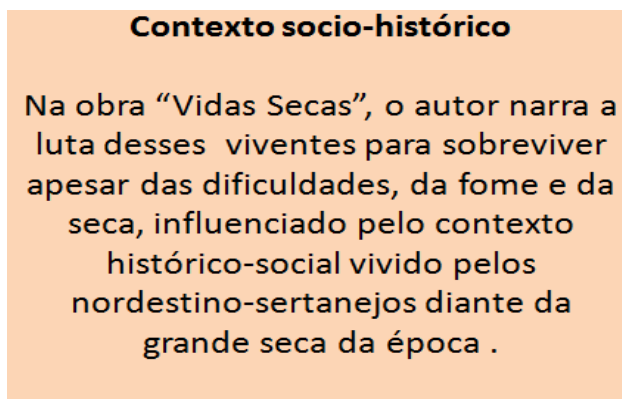
Fonte: Elaborado pelos estudantes

Imagem 10 - Seminário através de PowerPoint produzido pelos alunos sobre a obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos – Análise das personagens



Fonte: Elaborado pelos estudantes

Imagem 11 - Seminário através de PowerPoint produzido pelos alunos sobre a obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos – Refletindo sobre o contexto histórico



Fonte: Elaborado pelos estudantes

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é sobre a INVESTIGAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO e está sendo desenvolvida por uma aluna do Curso de PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Doutora Roseane Batista Feitosa Nicolau.

Os objetivos do estudo são: investigar se os fundamentos teóricos da Análise do Discurso podem contribuir para a formação leitora de textos literários dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola EREM - Conde Pereira Carneiro – PE.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhoria do nível da discursividade, refletindo sobre a formação leitora do estudante a partir da pesquisa.

Solicitamos a sua colaboração para participar de atividades individuais e coletivas, para o desenvolvimento e uso da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Contato com o Pesquisador Responsável: Endereço - Rua Alcântara, Nº 132, São Lourenço da Mata – PE. E-MAIL: andrezashirlene@yahoo.com.br.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador pelo número (81) 988557881.

.....
Responsável Legal pelos participantes

.....
Assinatura da Testemunha

.....
.Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 6 – Carta de Anuência

São Lourenço da Mata, 04 de Julho de 2014

A Escola Estadual de Referência Em Ensino Médio Conde Pereira Carneiro

Ao Gestor (a) Escolar Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestrande Andreza Shirlene Figueiredo de Souza, do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação da Professora Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada:

“LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO”, com os discentes desta Instituição Pública do Município de São Lourenço da Mata.

Atenciosamente, Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicola, Orientadora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mestrande Andreza Shirlene Figueiredo de Souza.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO de acordo com a Carta de Anuência acima, autorizamos o feito solicitado a partir de 04 de Julho de 2014.

.Gestor(a) da Escola Estadual

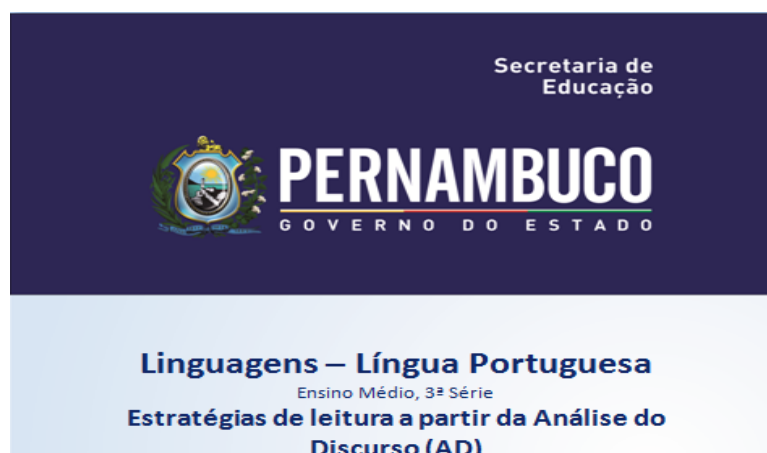
_____Gestor(a)

APÊNDICES

APÊNDICE A

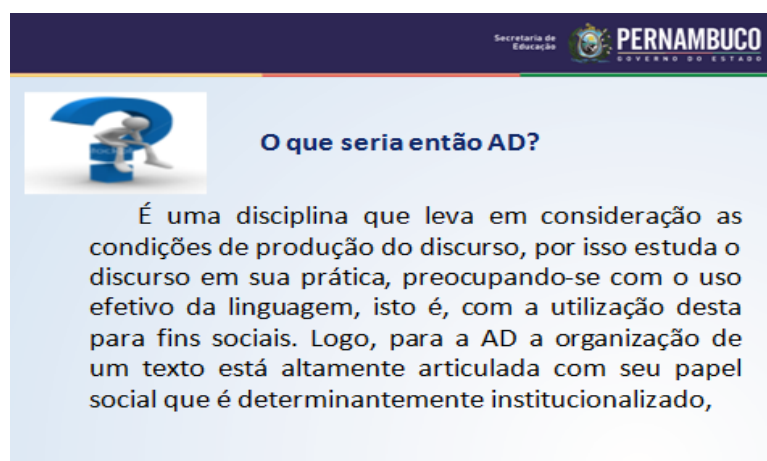
Aula – Refletindo sobre as propostas de análise textual a partir dos fundamentos basilares da AD (contendo 18 slides)

Imagem 1 – Slide de abertura da aula



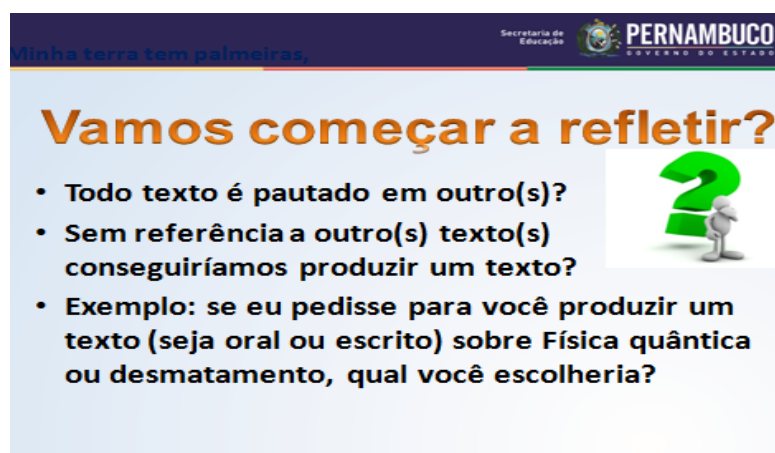
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 2 – Slide conceitual sobre a AD



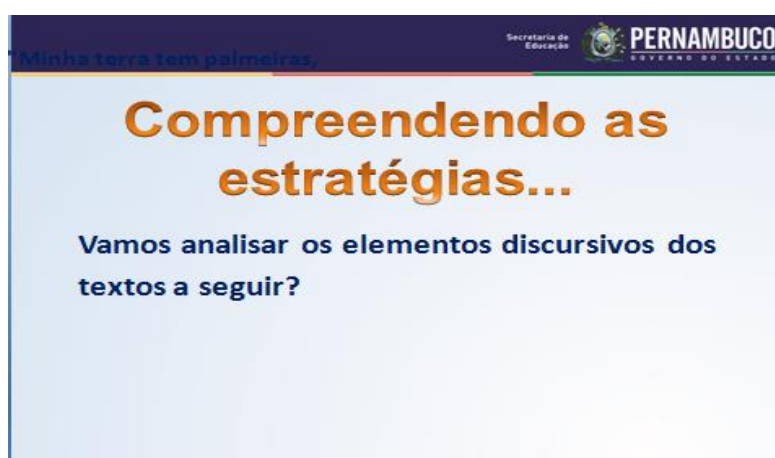
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 3 – Slide que objetiva fazer questionamentos para que os alunos compreendam a heterogeneidade discursiva



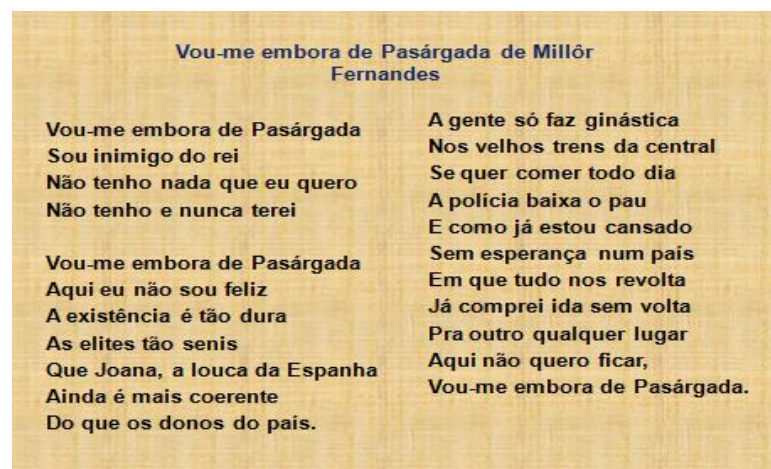
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 4 – Slide que chama os estudantes a analisarem os elementos discursivos de dois textos



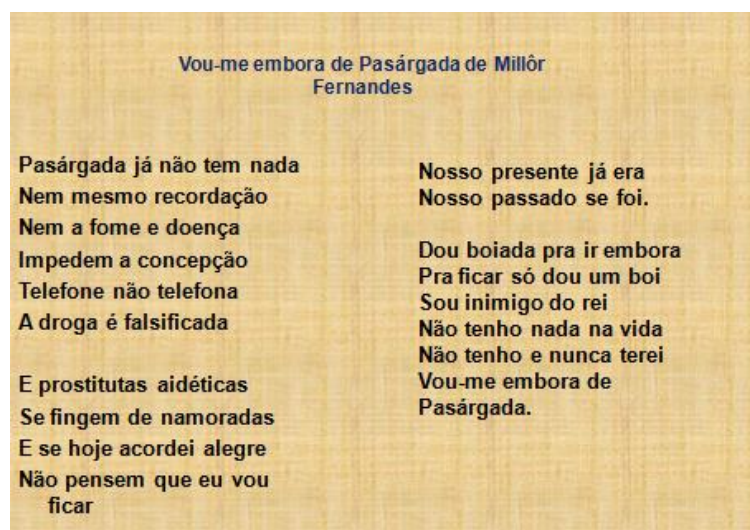
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 5 – Texto de Millôr Fernandes – “Vou-me embora de Pasárgada”



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 6 – Texto de Millôr Fernandes – “Vou-me embora de Pasárgada”



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 7 – Questionamentos sobre a análise discursiva do texto de Millôr Fernandes

Minha terra tem palmeiras,

Secretaria de Educação  **PERNAMBUCO**
GOVERNO DO ESTADO

Questionamentos:

- 1 – Esse texto está baseado em outro? Você lembrou de algum texto quando o leu? Qual seria?
- 2 – Qual a intenção do autor ao elaborar seu texto, baseando-se no de Manuel Bandeira – “Vou-me embora pra Pasárgada”.
- 3 – Qual a crítica(s) implícita(s) no texto?
- 4 – A qual discurso os versos: “Dou boiada pra ir embora/ Pra ficar só dou um boi”, se remete? Qual a função dele para a construção do efeito de sentido?
- 5 – No verso: “Que Joana, a louca da Espanha, se refere a que momento histórico? Com que finalidade o autor o empregou em seu discurso?
- 6 – Há uma ironia nos versos “A gente só faz ginástica/Nos velhos trens da central/Se quer comer todo dia/A polícia baixa o pau”? Qual seu efeito de sentido?

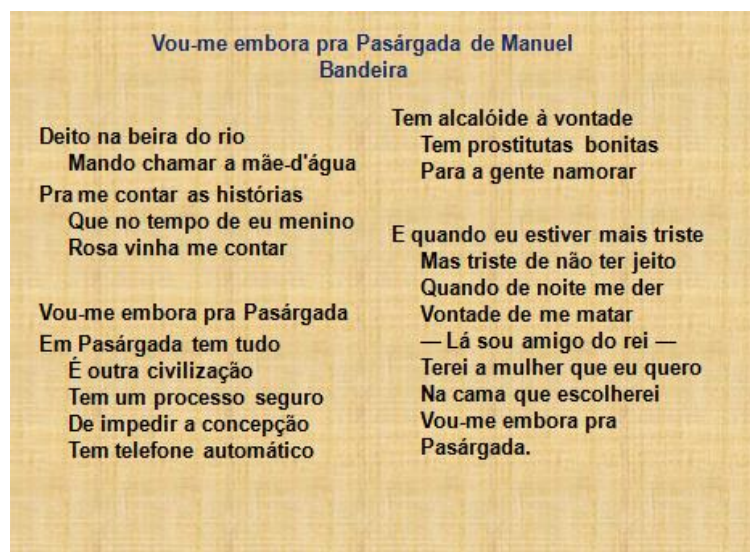
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 8 – Texto de Manuel Bandeira– “Vou-me embora pra Pasárgada”

Vou-me embora pra Pasárgada de Manuel Bandeira	
Vou-me embora pra Pasárgada Lá sou amigo do rei Lá tenho a mulher que eu quero Na cama que escolherei	De tal modo inconsequente Que Joana a Louca de Espanha Rainha e falsa demente Vem a ser contraparente Da nora que nunca tive
Vou-me embora pra Pasárgada Vou-me embora pra Pasárgada Aqui eu não sou feliz Lá a existência é uma aventura	E como farei ginástica Andarei de bicicleta Montarei em burro brabo Subirei no pau-de-sebo Tomarei banhos de mar! E quando estiver cansado

Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 9 – Texto de Manuel Bandeira– “Vou-me embora pra Pasárgada”



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 10 – Questionamentos sobre a análise discursiva do texto de Manuel Bandeira

Minha terra tem palmeiras,

Secretaria de Educação

PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO

Questionamentos:

- 1 - No texto de Bandeira o que está implícito na ideia do lugar - Pasárgada?
- 2 – Manuel Bandeira para construir seu texto se remete a vários outros discursos, como, por exemplo: “Deito na beira do rio/ Mando chamar a mãe-d'água/ Pra me contar as histórias”. Então conclua, qual a função do emprego desse discurso para a construção do sentido do texto?
- 3 – Nos textos de Bandeira e no de Millôr há uma divergência entre as ideias nos versos: “Tem prostitutas bonitas/Para a gente namorar”; “E prostitutas aidéticas/ Se fingem de namoradas respectivamente. Por que você acha que isso acontece? O contexto histórico, nesse caso, é o determinante, ou seja, influencia para o efeito de sentido pretendido pelos autores?
- 4- Há ironias no texto de Bandeira? Indique sua função para a elaboração do sentido do texto?

Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 11 - Questionamentos sobre a análise dos aspectos formais do poema de Manuel Bandeira

Minha terra tem palmeiras,

Secretaria de Educação **PERNAMBUCO**
GOVERNO DO ESTADO

Questionamentos:

1 - O poema de Bandeira pertence ao modernismo, por isso recusa a poesia burocrática, contida no plano formal e sentimental do parnasianismo e romantismo. Diante disso, reconheça as marcas formais do modernismo, como o coloquialismo e o verso livre no poema. Depois relate qual sua função para a construção textual?

2 – Apesar de romper com a visão tradicional do poema, Bandeira compõe seu poema com a mesma esquematização de sílabas poéticas nos seus versos. Indique qual é ela e seu papel para a constituição rítmica e melódica do poema? E o seu efeito de sentido?

3 – Qual a função dos elementos metafóricos para a construção imagética de Pasárgada na qual o eu-lírico cria ao decorrer do poema?

Fonte: Elaborado pela autora

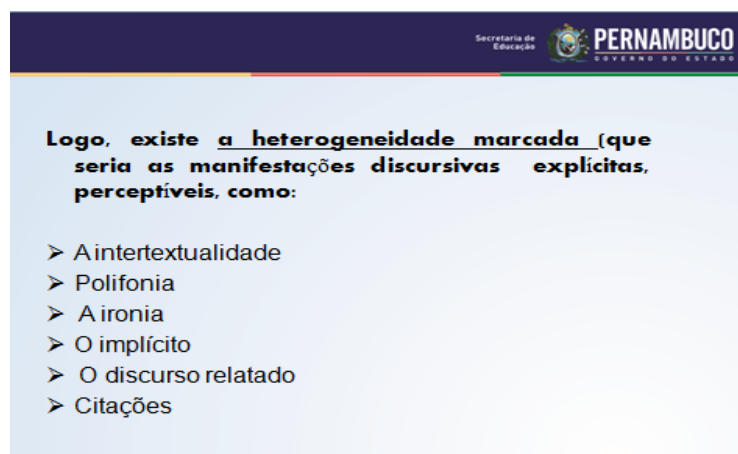
Imagem 12 – Slide que objetiva indicar as condições de produção de um texto – interdiscursividade

Secretaria de Educação **PERNAMBUCO**
GOVERNO DO ESTADO

Com isso, compreendemos que todo texto é entrecruzado por várias vozes, que serve para algum fim, ou seja, não existe texto “puros”, só sabemos falar daquilo que temos conhecimento. Sendo esse, o papel essencial da linguagem – heterogênea, situada socialmente e que cumpre seu papel que é a interação entre os indivíduos. E a literatura não fica fora disso, sendo de primazia essa relação dialógica entre o sujeito e seu aspecto sócio-histórico. Por isso, é importante sabermos que as condições de produção de um texto é quem determinará sua elaboração, gerando assim, seu efeito de sentido,

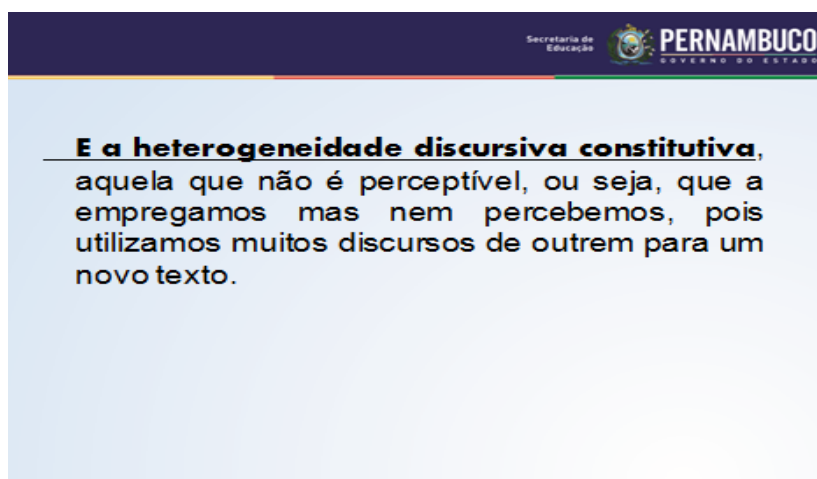
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 13 – Slide que visa esclarecer para os estudantes a heterogeneidade marcada



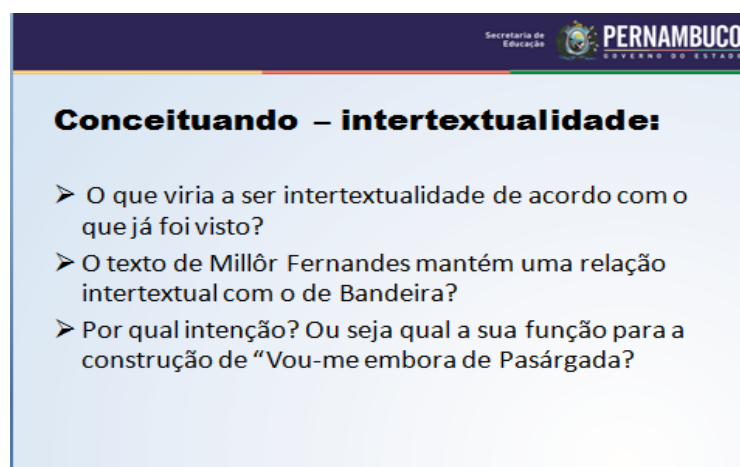
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 14 – Slide que visa esclarecer para os estudantes a heterogeneidade constitutiva



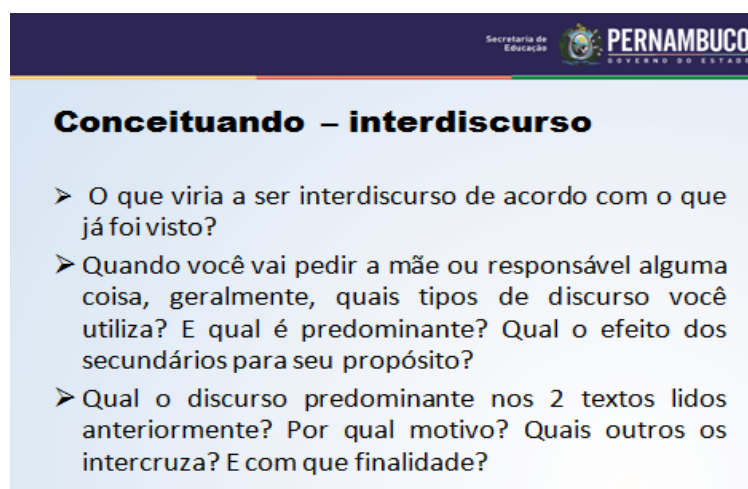
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 15 – Slide que aborda questionamentos para que os estudantes entendam o processo de intertextualidade



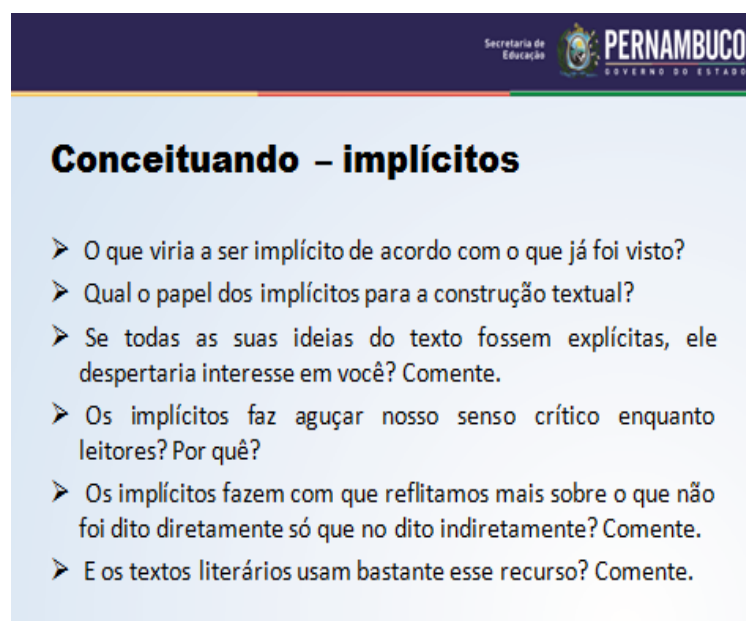
Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 16 – Slide que aborda questionamentos para que os estudantes entendam o processo de interdiscursividade



Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 17 – Slide que aborda questionamentos para que os estudantes entendam as ideias implícitas bem como sua função



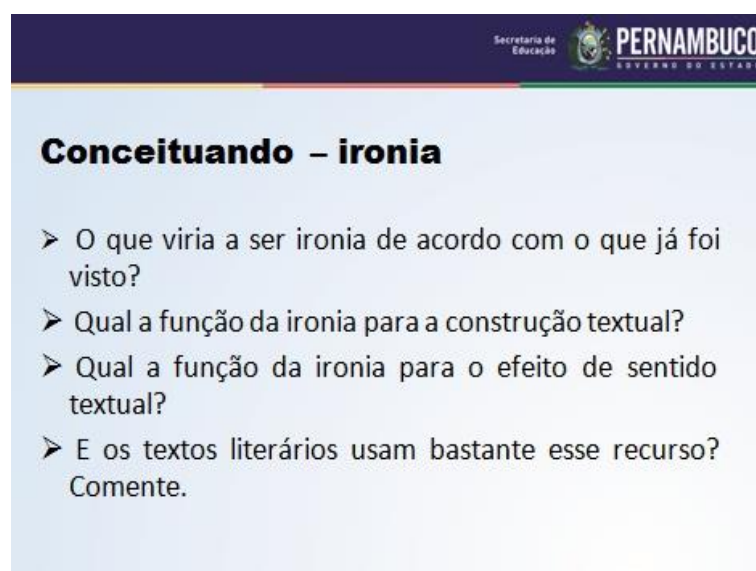
Secretaria de Educação  **PERNAMBUCO**
GOVERNO DO ESTADO

Conceituando – implícitos

- O que viria a ser implícito de acordo com o que já foi visto?
- Qual o papel dos implícitos para a construção textual?
- Se todas as suas ideias do texto fossem explícitas, ele despertaria interesse em você? Comente.
- Os implícitos fazem aguçar nosso senso crítico enquanto leitores? Por quê?
- Os implícitos fazem com que reflitamos mais sobre o que não foi dito diretamente só que no dito indiretamente? Comente.
- E os textos literários usam bastante esse recurso? Comente.

Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 18 – Slide que aborda questionamentos para que os estudantes entendam o processo de ironia e seu efeito de sentido



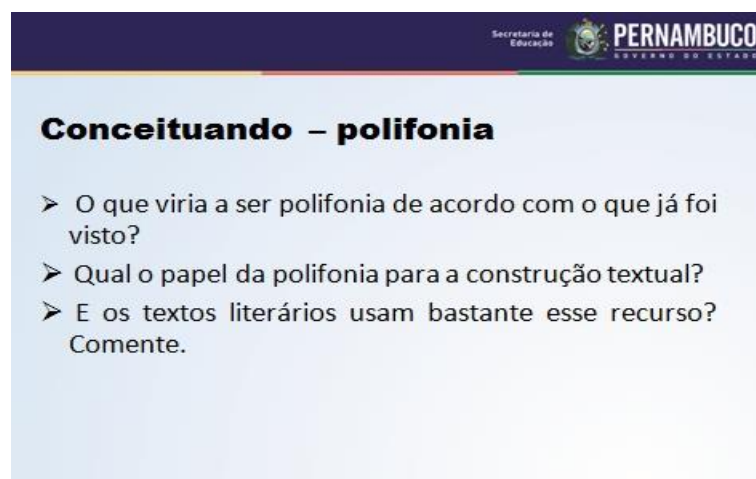
Secretaria de Educação  **PERNAMBUCO**
GOVERNO DO ESTADO

Conceituando – ironia

- O que viria a ser ironia de acordo com o que já foi visto?
- Qual a função da ironia para a construção textual?
- Qual a função da ironia para o efeito de sentido textual?
- E os textos literários usam bastante esse recurso? Comente.

Fonte: Elaborado pela autora

Imagem 19 – Slide que aborda questionamentos para que os estudantes entendam o processo de polifonia



Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B

Propostas de atividades

Atividade 1

1 – Atividade de preparação para a leitura: na sala de aula – 2 aulas

Esta etapa constitui o momento de motivação/preparação para a leitura do gênero conto que será abordado posteriormente com o texto Murilo Rubião intitulado – “Bárbara”

Propostas:

- A) Levar para sala fotos de pessoas consumindo exacerbadamente para um breve debate sobre o consumismo, ou ainda ler um artigo de opinião ou resenha sobre o conto que será abordado.
- B) Indagar aos alunos se já leram contos fantásticos, fazendo reflexões sobre a função sociodiscursiva desse gênero, como também sua composição, seja linguística ou textual, já que são do Ensino Médio e possivelmente já estudaram o gênero.
- C) Montar um painel na sala com contos fantásticos trazidos pelos estudantes, solicitadas previamente pelo professor.

2 – Atividade de leitura – na sala

Nesta etapa os discentes estarão com o conto impresso de *Murilo Rubião* – “Bárbara”, para fazerem a leitura com o intuito de analisar e inferir sobre os elementos que caracterizam o gênero abordado, como: estrutura composicional, estilo linguístico/discursivos, função sociodiscursiva e a temática.

1º momento – Debate regrado – compartilhamento das leituras (1ª aula)

O conto deverá ser lido na sala, mas podendo ter sido solicitado antes sua leitura, com o intuito de esclarecer as possíveis dúvidas do texto, levantando questionamentos sobre os implícitos.

2º momento – Análise (2ª aulas)

- a) Todo texto é escrito para algum fim, diante disso diga qual o propósito sociodiscursivo do conto lido?
- b) Qualquer texto é construído para alguém, pois sua função é manter a interação entre os indivíduos, e isso é algo de extrema importância para sua composição, pois é pensando nesse alguém que o produtor elabora todo seu

discurso. Então devido a isso, infira qual o perfil dos interlocutores desse conto?

- c) É necessário também pensar no veículo de circulação de um texto, pois ele também determinará como o gênero será produzido, por isso, elenque os diversos suportes em que um texto como o conto lido poderia ser veiculado. Justifique sua resposta.
- d) Podemos afirmar que o conto lido aborda uma temática polêmica bem presente na nossa sociedade? Qual é ela?
- e) Reconheça o papel do discurso fantástico para a construção do texto, assim como dos outros discursos que permeiam o conto.
- f) O que está subentendido entre os desejos de Bárbara e sua obesidade?
- g) O conflito gerador desse texto se encontra em qual situação?
- h) Há marcas intertextuais no conto? Diga qual o seu papel?
- i) No início do conto há uma epígrafe, uma citação direta de um texto bíblico. Qual seu papel discursivo para a constituição do conto?

2º) O conto é um gênero narrativo que transmite um acontecimento. Tomando como exemplo o conto “Bárbara”, observe e conclua os seguintes elementos narrativos essenciais do gênero:

- a) Sequência de fatos:
- b) Personagens:
- c) Simbolização das personagens (o que cada uma representa na história):
- d) Narrador:
- e) Tempo:
- f) Espaço:

3º) O aspecto linguístico exerce um papel importante para entendermos o posicionamento discursivo do autor para atender seu propósito comunicativo. A partir disso, responda e infira sobre o papel dos elementos linguísticos para a construção discursiva do conto.

- a) Por que os tempos verbais do narrador diferem dos presentes nos diálogos entre as personagens.
- b) Qual o efeito de sentido pretendido pelo autor ao utilizar a palavra mas no trecho: “...*Mas apenas por não o ter encomendado*”, não esqueça de analisar de acordo com seu enunciado anterior: “*Desde os primeiros instantes, Bárbara o repeliu. Não por ser miúdo e disforme...*”.

3º momento – Literatura comparada (1ª aula)

Poema de Carlos Drummond de Andrade

Eu, Etiqueta

*Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de*

*cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de
cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto*

que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu
chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e
pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos
sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio
itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a
moda
seja negar minha identidade,
troca-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de
ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-
mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e
conscientes
de sua humana, invencível
condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer
língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou - vê lá - anúncio
contratado.
Eu é que mimosamente pago

para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas
piscinas,
e bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma
essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a
compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de
escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se
espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa
resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estamparia, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de
outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão
orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de
homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.
(Fonte: <http://pensador.uol.com.br/fra-se/MjAyODM0/>)

- De acordo com os textos lidos, ou seja, o conto de *Rubião* e o poema de *Drummond* trace um paralelo entre eles com relação à temática, linguagem/ discurso e estilo.

3 – Avaliação da leitura: na sala de aula – 2 aulas

Neste momento, a avaliação acontecerá pela participação dos estudantes nas atividades propostas.

Propostas:

- a) Corrigir com os alunos as respostas apresentadas na atividade, discutindo a forma como esses chegaram a essas respostas;
- b) Perguntar se houve alguma dificuldade para chegar às respostas e como solucionaram as atividades;
- C) Dramatização do conto.

Atividade 2 – Mesa-redonda

Mesa-redonda com grupos de duas pessoas para abordar a análise dos elementos discursivos, linguísticos, temáticos e textuais dos contos de Clarice Lispector no livro “Laços de família”, de Osman Lins no livro “Nove, Novena”, de Murilo Rubião no livro “Obra completa” e de Guimarães Rosa no livro “Primeiras histórias”.

Como também dos Movimentos sociais e artísticos dos anos 60 – projeto realizado para toda a comunidade escolar.

Atividade 3 – Literatura e Música

Musicalizar os poemas de Drummond, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Jorge de Lima e Murilo Mendes e fazer análise interpretativa para socializar com a turma.

APÊNDICE C

Roteiro de entrevistas e observações

1. **Temática: Concepções dos alunos sobre: Literatura, escola e seu ensino**

- Visão da literatura.
 - Visão e papel do ensino de literatura na escola.
 - Literatura e escola.
 - Leituras de textos literários.
 - O que gera as dificuldades de interpretação dos textos literários.
-
- **Temática: Validação da proposta de intervenção**
 - Se as estratégias de leitura pautadas na AD e ensinadas na intervenção, proporcionaram uma melhor compreensão dos textos literários.
 - Se depois da intervenção a visão da literatura e de seu ensino mudou.
 - Se depois da intervenção tiveram mais contato com o texto literário.
 - Se depois da intervenção a formação leitora literária melhorou.

APÊNDICE D

Questionário para os alunos

1ª parte

- 1- Para você, o que é literatura?
- 2 - Para que serve o ensino de literatura?
- 3 - Como são suas aulas de literatura?
- 4 - Nas aulas de literatura o que é mais abordado?
- 5 - Os professores trabalhavam com as obras? Se sim, como era feito?
- 6- Era pedido análise discursiva, como reconhecer a função da intertextualidade, dos subentendidos, do interdiscurso, da ironia, do discurso indireto, etc., para a construção das obras?
- 7 - Seu professor ensinou estratégias de leituras, como ativação dos conhecimentos prévios, analisar os implícitos, o papel do(s) discurso(s) etc., para a compreensão dos textos literários?
- 8 - O que era solicitado para você nas aulas?
- 9 - A leitura dos textos literários era trabalhada nas aulas ou extraclasse? E depois o que era solicitado?
- 10 – Havia socialização da leitura dos textos literários com os colegas da turma? Como era isso?

☐

Sim

☐

Não

2ª parte

- 1 - Você gosta de ler obras literárias? Se sim, de que tipo? Por quê?
- 2 - Você gosta das aulas de literatura? Justifique.
- 3 - Do que você mais gosta nas aulas de literatura?
- 4 - Do que você menos gosta nas aulas de literatura?
- 5 - Para você, o que deveria ser mais valorizado nas aulas de literatura?

6 - Você acha que literatura faz parte das aulas de Língua portuguesa, ou são coisas diferentes? Por quê?

7 - Os professores trabalham paralelamente nas aulas de Língua portuguesa: a literatura com a análise da língua e produção textual?

8 - Você acha que os professores que dividem as aulas de Língua portuguesa em: produção textual, análise linguística e literatura dificultam a aprendizagem? Por quê?

9 – Você acha que o texto literário faz parte da sua vida cotidiana?

☐ Sim

☐ Não