

A ABORDAGEM DA OBRA LITERÁRIA NO *CADERNO DO PROFESSOR – LÍNGUA PORTUGUESA – 5ª SÉRIE/6º ANO – DA SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO*

Suely CORVACHO¹

Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada/USP
Docente aposentada do Instituto Federal de São Paulo

Fernando da Silva Queiroz de OLIVEIRA²

Graduando de Licenciatura em Letras-Português/ IFSP

RESUMO: Com base na teoria da linguagem de viés bakhtiniano e na definição da função humanizadora de literatura, de Tzvetan Todorov, o artigo se propõe a problematizar a abordagem da obra literária no *Caderno do Professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 5ª série/6º anos – volume I*, um dos materiais de apoio ao *Currículo do Estado de São Paulo*. O texto defende que, no *Caderno do Professor*, a exploração da obra literária, em alguns momentos, prioriza o olhar intrínseco, o que contrasta com a escolha teórica afinada com teorias enunciativas. Para finalizar, a título de ilustração, o artigo expõe uma sequência didática realizada em quatro classes da 5ª série/6º ano de uma escola estadual de São Paulo em 2014, em que a abordagem prioriza a interação e explora a dimensão humanizante da obra literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino Fundamental. *Caderno do Professor*.

Introdução

O *Currículo do Estado de São Paulo* apoia o trabalho pedagógico em sala de aula em três suportes: os *Cadernos do Professor* e do *Aluno*, e os vídeos dos especialistas; todos integrados e afinados com os conceitos explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Linguagens e Códigos (PCNs+) de 2006 (SÃO PAULO, 2010, p. 29). Dentre os suportes, a recente publicação do *Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 5ª série/6º ano – volume I*³ (2014-2017) surpreende. Embora adote um modelo que prioriza a interação, o *Caderno do Professor* apresenta algumas atividades exploradas predominantemente segundo um olhar intrínseco, analisando a estrutura da obra. A surpresa decorre, pois, da convivência de duas vertentes críticas,

¹Endereço eletrônico: sucorvacho@uol.com.br

²Endereço eletrônico: nandosilva347@gmail.com

³A partir desse momento, para designar o *Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 5ª série/6º ano – volume I*, adotaremos “*Caderno do Professor*”.

que nascem em campos opostos no século XX⁴ e se desenvolvem mantendo intensa polêmica. Basta lembrar que Pável Medviédev, do Círculo de Bakhtin, escreve um livro dedicado a criticar o Formalismo e a defender a ideia de que “o estudo da literatura é um dos ramos do vasto campo da ciência das ideologias”. (MEDVIÉDEV, 2012, p.43)

Além disso, o texto literário no *Caderno do Professor* cumpre várias funções, como a de reconhecer a tipologia narrativa, identificar os elementos estruturais da narrativa; exercitar a mudança de foco narrativo; identificar as intenções do autor; relacionar a intenção do autor às escolhas lexicais, refletir sobre categorias gramaticais. Contudo, nenhuma explora o seu potencial humanístico tal como defende Todorov em *Literatura em perigo*⁵:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 24)

Por fim, expomos a experiência que foi levada a cabo em quatro 5^a séries/6^o anos de uma escola estadual no período de abril a junho de 2014, na qual se tentou

⁴A crítica literária mudou muito rapidamente no decorrer do século passado. As mudanças responderam a inúmeros motivos, mas o principal está relacionado com a própria Literatura. Assim como as obras literárias modificam o chão cultural no qual se inserem e são modificadas por ele, também as correntes críticas na ânsia de compreendê-las, explicá-las e interpretá-las assumem novas premissas e novas formas de abordagem. Neste sentido, é de singular importância as propostas estéticas do início do século XX que romperam com a *mimesis*, criando obras que se dobraram sobre a linguagem ou sobre outras composições literárias, pois obrigaram a criação de abordagens teórico-metodológicas que permitiram explicar a obra em si, e não mais a representação do mundo. Desta forma, as críticas tradicionais – genética, historicista, evolutiva, entre outras – foram sendo substituídas por novas perspectivas, especialmente aquelas que apresentam um olhar intrínseco, analisando a natureza, a estrutura, a “unicidade”, a literariedade, as leis e constantes do texto literário, como o Formalismo russo, a Escola de Praga, o Estruturalismo, o New Criticism, entre outros. Ao lado dessas, outras se forjaram, não raro em oposição às anteriores, voltadas para a interrelação entre o literário e as esferas do social e do cultural, dentre as quais se destacam as obras do Círculo de Bakhtin.

⁵Todorov escreve o livro depois de observar a prática de professores franceses, enquanto membro de uma comissão consultiva pluridisciplinar, ligada ao Ministério da Educação da França, no período de 1994 a 2004.

desenvolver as habilidades de leitura, expressão oral, escrita e estudos de aspectos gramaticais e estilísticos abordando o texto literário numa perspectiva humanística. Para consecução da experiência e da elaboração do presente artigo, recorreremos, além de Tzvetan Todorov e Pável N. Medviédev, a Mikhail Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da linguagem*.

Apresentação do *Caderno do Professor*, 5ª série/6º ano, volume I

O Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio, publicado em 2010, reitera a centralidade da teoria enunciativo-discursiva, conforme defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs+ (2006) e apresenta, para cada série/ano, um Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa por bimestre. Neles, é possível ler conteúdos como: “Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação” e “Discurso artístico: diferentes formas de representação”, o que permite inferir a permanência da relação dialética entre texto e contexto. Entretanto, na parte intitulada “Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos”, a relação parece esgarçar-se quando se expõem as premissas para o Ensino Fundamental:

Em todas as séries, no 1º bimestre, o eixo principal é o estudo de um agrupamento tipológico (narrar, expor, descrever ações e argumentar, respectivamente, da 5ª série/6º ano à 8ª série/9º ano). O 2º bimestre, por sua vez, é organizado em torno do estudo de gêneros textuais que apresentem, predominantemente, o agrupamento tipológico estudado no bimestre anterior. Já no 3º e 4º bimestres desenvolve-se, em cada um, um projeto, que engloba a tipologia e os gêneros estudados, inserindo-os em uma perspectiva discursiva. Esta opção metodológica pareceu-nos articular três aspectos fundamentais nos estudos de língua contemporâneos: os agrupamentos tipológicos, os gêneros e os discursos. (SÃO PAULO, 2010, p. 37)

Como se depreende da leitura, a dimensão discursiva é pensada como ponto de chegada de uma análise cada vez mais complexa, que parte dos elementos internos da narrativa – nos primeiros bimestres – para ampliá-los gradativamente até o contexto ideológico – nos bimestres finais. Se, por um lado, é compreensível a opção metodológica; por outro, introduz dificuldades ao pleno esclarecimento da natureza do enunciado, conforme preconizado por Bakhtin:

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo) (BAKHTIN, 2000, p. 282)

Não é possível afirmar com tranquilidade qual das duas variáveis interferiu no volume I do *Caderno do Professor*: se a opção metodológica de ensino-aprendizagem presente no *Currículo do Estado de São Paulo* ou se a necessidade de sintetizar em apenas um volume o conteúdo de dois bimestres, mas o certo é que algumas atividades do *Caderno do Professor* exploram o texto literário numa perspectiva que privilegia o texto em si.

O volume I do *Caderno do Professor* está dividido em três partes: “Orientação sobre os conteúdos do volume”, “Situações de aprendizagem” e “Quadro de conteúdos do Ensino Fundamental – anos finais – do volume I” que sintetiza os quadros presentes no *Currículo do Estado de São Paulo* referentes aos 1º e 2º bimestres. Na primeira parte, são expostos: objetivos centrais de aprendizagem; competências e habilidades que pretendem desenvolver com as situações de aprendizagem; quadro de conteúdos; metodologia e estratégias a serem adotadas pelo professor; e processo avaliativo. Dentre os quais, convém destacar: o parágrafo de abertura e o quadro de conteúdos. O parágrafo que abre o *Caderno do Professor* trata da opção teórico-metodológica:

Este volume, segundo a perspectiva do letramento, apresenta um conjunto de Situações de Aprendizagem que tem como objetivo central contribuir para que os estudantes aprendam a lidar, linguística e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do conhecimento e como meio para atingi-lo. Para tanto, considera-se que as questões da língua, ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades, fazem parte de um sistema simbólico que permite ao sujeito compreender que o conhecimento e o domínio da linguagem são atividades discursivas e interlocutivas, favorecendo o desenvolvimento de ideias, pensamentos e relações, em um constante diálogo com seu tempo. (SÃO PAULO, 2014, p. 5)

Como se observa, o conceito de linguagem afina-se com a perspectiva que privilegia a enunciação, uma vez que defende que “são atividades discursivas e interlocutivas”. O mesmo recorte aparece claramente em uma das habilidades a ser trabalhadas: “situar a tipologia narrativa e os gêneros anteriormente citados,

reconhecendo sua função social de acordo com o contexto de comunicação”. (SÃO PAULO, 2014, p. 5). Contudo, ao se analisar o Quadro de conteúdos, percebe-se uma mudança. Os conteúdos foram divididos em duas colunas: à esquerda, ficam alguns itens que remetem explicitamente às condições de enunciação; à direita, alguns relacionados ao estudo do texto em si:

Conteúdos gerais a ser desenvolvidos a longo prazo	Conteúdos gerais deste volume
<p>compreensão dos textos orais e escritos apresentados em cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, observando a que gênero textual pertencem e em que tipologia textual poderiam ser agrupados, de acordo com a função social e comunicativas desses textos;</p> <p>atribuição de sentido aos textos orais e escritos estudados;</p> <p>leitura dos gêneros estudados a partir da familiaridade que vão construindo com esses gêneros nas diversas situações didáticas propostas pela escola;</p> <p>reconhecimento das relações entre os parágrafos de um mesmo texto e entre textos diferentes;</p> <p>procedimentos de leitura adequados a cada gênero, situação comunicativa e objetivos da leitura;</p> <p>articulação de informações do texto a seus conhecimentos prévios;</p> <p>produção de textos orais e escritos a partir da seleção feita para cada série/ano, planejando as etapas dessa produção;</p> <p>reconhecimento da estrutura dos gêneros, ao produzir textos escritos, considerando os elementos de coesão e a coerência, a distribuição dos parágrafos e a pontuação em função de seus objetivos;</p> <p>conhecimentos linguísticos que favoreçam a produção textual, empregando adequada e coerentemente as regras da norma-padrão e de outras variedades de acordo com seu projeto de texto.</p>	<p>tipologia narrativa;</p> <p>estudo dos elementos da narrativa (foco narrativo, tempo, espaço, personagens e enredo);</p> <p>estudos linguísticos: conectivos, verbo, Modo Subjuntivo, substantivo, adjetivo, advérbio;</p> <p>interpretação de texto;</p> <p>etapas de elaboração da escrita;</p> <p>as narrativas e sua relação com o imaginário;</p> <p>narratividade;</p> <p>gênero textual crônica narrativa;</p> <p>gênero textual letra de música;</p> <p>a importância da música na formação do sentido da letra;</p> <p>estudos linguísticos: denotação e conotação;</p> <p>ortografia: divisão silábica; locução verbal;</p> <p>modos do verbo: Indicativo, Subjuntivo, Imperativo; compreensão de palavras no texto;</p> <p>coesão, coerência.</p>

Quadro síntese dos conteúdos – (SÃO PAULO, 2014, p. 6)

A consequência imediata dessa divisão é abrir caminho para o tratamento de algumas obras literárias segundo a ótica que privilegia a abordagem interna do texto

literário, o que é insuficiente, segundo Bakhtin, para o completo esclarecimento da natureza do enunciado.

A segunda parte do *Caderno do Professor* é composta por onze situações de aprendizagem e uma proposta de recuperação⁶. Dessas, escolheu-se a primeira para análise, dados os limites de espaço de um artigo. A escolha deve-se a dois motivos diferentes: por um lado, analisa o contato inicial do aluno com a obra literária numa perspectiva mais ampla do que a do letramento nos primeiros anos do Fundamental; por outro, permite a comparação com a experiência relatada na quarta parte do artigo.

A abordagem da obra literária na “Situação de Aprendizagem 1” do *Caderno do Professor*, 5ª série/6º ano, volume I

A “Situação de aprendizagem 1”, intitulada “Quem conta a história?”, tem o objetivo de estabelecer a diferença entre narrador e autor, e estudar os elementos estruturais da narrativa – personagem, enredo, tempo, espaço e foco narrativo. Com a realização das atividades, espera-se que o aluno seja capaz de “reconhecer se um texto narrativo está em primeira ou terceira pessoa, bem como de fazer uma análise inicial do efeito que a opção por um ou outro ponto de vista pode causar no texto, após a realização de uma roda de histórias”. (SÃO PAULO, 2014, p. 9)

A leitura completa do quadro-síntese da unidade⁷ permite perceber que o objeto de reflexão não é a obra literária, mas os textos organizados com base na tipologia

⁶ “Situação de Aprendizagem 1 – Quem conta a história?”; “Situação de Aprendizagem 2 – Criando uma personagem”; “Situação de Aprendizagem 3 – Ilustrando a história em dois momentos”; “Situação de Aprendizagem 4 – Procurando textos narrativos na biblioteca”; Situação de Aprendizagem 5 – Observando narrativas de um ponto de vista linguístico”; “Situação de Aprendizagem 6 – Sistematização”; “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”; “Situação de Aprendizagem 7 – Produzindo uma crônica narrativa”; “Situação de Aprendizagem 8 – Contando uma história de um jeito diferente”; “Situação de Aprendizagem 9 – Veja essa canção”; “Situação de Aprendizagem 10 – Escolhendo a trilha sonora”; “Situação de Aprendizagem 11 – Sistematização”; “Proposta de situações de recuperação”; “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”. (SÃO PAULO, 2014, p. 4)

Conteúdos e temas: elementos da narrativa, com maior ênfase para o foco narrativo; leitura de narrativas; produção de narrativa; roda de histórias; substantivo e adjetivo.
Competências e habilidades: inferir elementos da narrativa; reconhecer elementos da narrativa; produzir texto com organização narrativa; analisar, após a escuta, o foco narrativo.
Sugestão de estratégias: comparação de textos organizados com base na tipologia narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções quanto a sua organização do foco narrativo e os possíveis efeitos de sentido dessa escolha.
Sugestão de recursos: Caderno do Professor; livro didático.
Sugestão de avaliação: produção de síntese de elementos da narrativa; escrita de narrativa; escuta de narrativas para análise do foco narrativo.

Quadro síntese da Situação de aprendizagem 1 – (SÃO PAULO, 2014, p. 9)

narrativa. O texto literário aparece posteriormente na apresentação do “Roteiro de aplicação da Situação de Aprendizagem 1”:

Escolhemos propositadamente uma fábula (gênero bastante conhecido pelos alunos dessa faixa etária) para ser comparada a outra narrativa, que pode ser entendida como uma crônica. O objetivo é que o aluno reconheça a tipologia narrativa, presente em diversos gêneros textuais e, para isso, são propostas as atividades a seguir. (SÃO PAULO, 2014, p. 9)

Como se nota, a fábula é escolhida para reconhecer a tipologia narrativa e poderia ser substituída por qualquer outro gênero, uma vez que o aluno das séries finais do Fundamental está imerso em inúmeros gêneros primários e secundários em cujo interior se encontram processos narrativos, como o próprio *Caderno do Professor* alerta: “Acreditamos que, por todo o contato prévio com narrativas e relatos que o aluno traz (na escola e fora dela), essa estruturação mínima de uma história será alcançada sem grandes dificuldades” (SÃO PAULO, 2014, p. 12).

No interior da “Situação de Aprendizagem 1”, encontram-se várias atividades: “Proposta de sondagem”, “Aspectos e características estruturais das narrativas”, “Produção escrita”, “Roda de histórias”, “Oralidade” e “Estudo da língua”. Dessas, quatro estão apoiadas em textos literários presentes no *Caderno*: as duas primeiras e a última, que recorrem ao texto completo; e “Roda de histórias”, que adota fragmentos.

Em “Proposta de sondagem”, há dois textos: a fábula *A cigarra e formiga* e uma “crônica” de Isabel Marques, que devem ser exploradas segundo a questão: “1. Discuta em classe: Quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta [nome da protagonista do segundo texto]?” (SÃO PAULO, 2014, p.10). Depois da discussão inicial, o professor deve aprofundar as informações sobre os elementos da narrativa – presença de personagens, sequência do enredo, passagem de tempo, marcas espaciais e tipo de foco narrativo. Após a sistematização⁸, o *Caderno do Professor* acrescenta a última orientação:

⁸ A sistematização é assim orientada: “2. Após as discussões feitas em sala, peça aos alunos que anotem o que compreenderam sobre as quatro primeiras palavras da lista a seguir [personagem, enredo, tempo, espaço, foco narrativo]. Solicite que leiam o significado de foco narrativo para relembrar.” (SÃO PAULO, 2014, p. 11)

3. Solicite aos alunos que analisem o texto *A cigarra e a formiga* de acordo com as indicações a seguir, lembrando os conceitos apresentados na atividade anterior: a) o foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?; b) Quais são as personagens?; c) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?; d) Em quanto tempo parece que a história se passa?; e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?”. (SÃO PAULO, 2014, p. 11-12)

Como se observa, a fábula foi analisada conforme a proposta teórico-metodológica que privilegia o olhar intrínseco, a estrutura da obra; procedimento adotado há décadas no Brasil. Para comprovar, basta compará-lo aos propostos em dois livros publicados nos anos noventa: *Como analisar narrativas* de Cândida Vilares Gancho – um livro dirigido ao público universitário, publicado pela Ática em 1995, e *A narração* de Carlos Alberto C. Minchillo e Isabel Cristina M. Cabral – dirigido ao público do Ensino Médio, publicado pela Atual em 1989. Contudo, essa abordagem não começa na década de noventa, pode ser encontrada muito antes. Cândida Gancho, por exemplo, se apoiou no roteiro de Othon Garcia para desenvolver seu livro:

Garcia, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969. Obra que, além de analisar especificidades do parágrafo narrativo e do descritivo, oferece um roteiro para análise do texto narrativo, no qual este livro se baseia. (GANCHO, 1995, p. 70)

Publicado pela primeira vez em 1967, o clássico livro, *Comunicação em prosa moderna*, por sua vez, apoia-se em Afrânio Coutinho, conforme se lê na nota de rodapé nº13: “Alguns itens desta parte (de 1. a 6.3)⁹ baseiam-se nas lições de Afrânio Coutinho”. (GARCIA, 2006, p. 263)

A pesquisa conduz a Afrânio Coutinho, responsável pela divulgação do *New Criticism* no Brasil, depois de ter permanecido nos Estados Unidos, entre 1942 a 1947, ocasião em que teve contato com inúmeros intelectuais, professores de literatura e pôde conhecer as novas tendências da crítica literária. Sua “nova crítica” bebia na Estilística

⁹ Os itens mencionados pelo autor são: 1. Personagens, 2. Enredo, 3. Ambiente, 4. Tema, 5. Tempo, 6. Ponto de vista. A subdivisão 6.3. refere-se ao seguinte texto: “Tem o autor o hábito de dirigir-se ao leitor? Exemplifique e comente.” (GARCIA, 2006, p. 265).

espanhola, no New Criticism e no formalismo russo divulgado por René Wellek em seu livro, *Teoria Literária*. Segundo Alfredo Bosi, a proposta era valorizar a obra em si:

A gangorra continuou subindo e descendo quando Afrânio Coutinho preconizou, nos meados de 50, a vigência de uma “nova crítica”, polemicamente anti-romeriana, que deveria destacar e valorizar a qualidade estética da obra, deixando em segundo planos os fatores históricos e biográficos tidos por exteriores à criação literária. (BOSI, 2002 p. 27)

Portanto, a análise dos elementos estruturais da obra literária tal como encontrada na “Situação de aprendizagem 1” é adotada há décadas e, se foi um avanço para a época, hoje é insuficiente para dar conta da complexidade da obra literária, conforme a definem os participantes do Círculo de Bakhtin:

A literatura insere-se na realidade ideológica circundante como sua parte independente e ocupa nela um lugar especial sob a forma de obras verbais organizadas de determinado modo e com uma estrutura específica própria apenas a elas. Ela, como qualquer estrutura ideológica, refrata à sua maneira a existência socioeconômica em formação. Porém, ao mesmo tempo, a literatura, em seu “conteúdo”, reflete e refrata as reflexões e as refrações de outras esferas ideológicas (ética, cognitiva, doutrinas políticas, religião, e assim por diante), ou seja, a literatura reflete, em seu “conteúdo”, a totalidade desse horizonte ideológico, do qual ela é parte. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 5-60)

Na “Situação de aprendizagem I”, outra atividade que adota o texto literário é a “Roda de histórias”, que amplia os elementos de análise, introduzindo aspectos da enunciação. Ao lado dos textos trazidos pelos alunos e pelo professor, o *Caderno do Professor* oferece mais três: um não verbal – imagem de um dançarino indiano –; e dois verbais – um fragmento do conto de Allan Poe, “O gato preto”, e outro fragmento do texto de Ilka B. Laurito, *Noturno XX* – Como lição de casa, o aluno é convidado a ler e recontar – por escrito e, depois, oralmente – uma história que cause medo.

O primeiro momento da “Roda de histórias” é a leitura de quatro textos, dentre os quais dois oferecidos pelo *Caderno do Professor*. Após a compreensão do texto

conseguida com as primeiras leituras, é feita outra para explorar o foco narrativo¹⁰. O segundo momento consiste na leitura da imagem e dos textos narrativos. O *Caderno do Professor* encaminha a análise do fragmento do conto de Allan Poe da seguinte forma:

1. Leia o texto a seguir, procurando identificar o sentimento que o autor quer despertar no leitor. Ele é parte de um conto chamado “O gato preto”. 2. Responda às questões, com base na leitura que você fez do fragmento do conto: a) Que sentimento você acha que o autor quis provocar em seu leitor? Explique. b) Escreva algumas palavras que o autor usou para provocar esse sentimento. c) O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa? Escreva um trecho do texto que comprove isso. (SÃO PAULO, 2014, p.14-5)

Como pode se perceber, o tratamento da obra literária não fica circunscrito à análise dos elementos estruturais, acrescentam-se dois aspectos relacionados à enunciação – o efeito de sentido e os elementos linguísticos a ele relacionados. O enunciador visa à resposta do outro e, para tanto, adota as estratégias necessárias para alcançar o efeito desejado, no caso, “provocar medo”. Contudo, há de se lembrar de que, para Bakhtin, a alternância dos sujeitos falantes que compõe o contexto enunciativo é a primeira particularidade do enunciado, porém não a única¹¹. Além disso, na primeira peculiaridade, o falante termina seu discurso para possibilitar ao outro a sua intervenção (quer seja um enunciado responsivo quer seja uma ação responsiva), o que não acontece aqui, já que Allan Poe conclui o conto no final de sete laudas, e não depois de dois parágrafos. Nessa perspectiva, o fragmento não fornece as condições necessárias para que as perguntas sejam respondidas plenamente.

Em seguida, é apresentado o fragmento do texto de Ilka Laurito e formuladas as questões:

3. Leia o trecho a seguir [*Noturno XX*]. 4. Reúna com seus colegas, formando pequenos grupos, e discuta com eles as questões a seguir: a)

¹⁰ “Depois [das primeiras leituras], faça uma leitura expressiva para, em um terceiro momento, propor que cada um desses textos seja lido com outro foco: se era primeira pessoa, passar para terceira, e vice-versa”. (SÃO PAULO, 2014, p.13).

¹¹ Ele apresenta mais duas indissociáveis à primeira: o “acabamento específico do enunciado” e “a relação do enunciado com o *próprio locutor* (com o autor do enunciado), e com os outros parceiros da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 2000, p. 289-326)

Essa história é contada em primeira ou terceira pessoa? b) Sublinhe algumas palavras que podem indicar que o autor deseja que seu leitor sinta medo, depois as transcreva nas linhas a seguir. c) O autor da história escolheu um tipo de foco narrativo. A escolha do autor fez diferença na maneira como a história é contada? Por quê? d) A escolha do foco narrativo contribuiu para o efeito de medo que o texto quer provocar no leitor? e) Se a história fosse modificada e narrada por outra voz dentro do texto, que resultado (s) essa mudança poderia causar?. (SÃO PAULO, 2014, p.15-6)

As ponderações anteriores cabem ao fragmento de *Noturno XX*, acrescido de mais um agravante. O texto incluído no livro coordenado por Samira Campedelli intitulado *Noite na taverna* de Álvares de Azevedo parece exigir uma leitura intertextual para sua completa compreensão, confirmada pela leitura do parágrafo:

Silviano riu: – Como se vocês fossem uns anjinhos... Bernardo apoiou Jonas: – Até que éramos, perto de você... Mal conhecíamos uma menina, ela logo se encantava com essa voz macia, esse olhar lânguido, triste... de quem ia “morrer amanhã”... Acho que você fazia o gênero poeta romântico do século XIX só para seduzir nossas namoradinhas... (SÃO PAULO, 2014, p.15)

Percebem-se elementos textuais evocando o contexto romântico e a poesia de Álvares de Azevedo “Se eu morresse amanhã”: “olhar lânguido”, “poeta romântico do século XIX”, “morrer amanhã” (as aspas podem indicar citação explícita). Isso impõe à leitura a compreensão do intertexto, pois o autor pode ter evocado essas outras vozes com objetivo de reafirmá-las, invertê-las, contestá-las, deformá-las, criando novos efeitos de sentido em cada caso. Portanto, para responder às questões formuladas, com propriedade, o fragmento não fornece todas as informações necessárias.

Como se vê, a análise da obra literária, tal como defendem os participantes do Círculo de Bakhtin, exige várias articulações além das exploradas pelo *Caderno do Professor*. Requer, inclusive, o estabelecimento do diálogo com outras obras:

A obra literária, de modo mais preciso, é parte de um meio literário, entendido como a totalidade das obras literárias socialmente influentes em dada época e em dado grupo social. Do ponto de vista estritamente histórico, uma obra literária isolada não é autônoma e, por isso, é realmente um elemento inseparável do meio literário. Nesse meio, ela ocupa um lugar determinado e é diretamente determinada por suas influências. Seria absurdo pensar que a obra, que ocupa um lugar justamente no meio literário, pudesse escapar da sua influência direta

e determinante e pudesse distanciar-se da unidade natural e das leis desse meio. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 71)

Certamente as várias articulações necessárias para esclarecimento da obra literária extrapolam as finalidades do Ensino Fundamental, por essa razão e, em coro com Todorov, defendemos que os textos literários na escola sejam abordados na sua função humanizadora:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89)

A última atividade a adotar o texto literário, na “Situação de aprendizagem I”, é o “Estudo da língua”. Nele, a fábula, *A cigarra e a formiga*, volta a ser usada, desta vez, para refletir sobre duas classes gramaticais: substantivo e adjetivo. Para tanto, todos os substantivos são omitidos e os adjetivos destacados em negrito. É solicitado ao aluno que: “1. Leia o texto a seguir e veja se consegue compreendê-lo sem as palavras que faltam.” (SÃO PAULO, 2014, p. 17). Depois, seguem quatro questões com o objetivo de o aluno construir as definições dos conceitos. A “Lição de casa” solicita a releitura do texto de Isabel Marques, exposto no início da unidade, e a análise dos elementos estruturais. O aluno deve, ainda, procurar no livro didático uma narrativa em primeira pessoa e outra em terceira.

Como se percebe, a abordagem volta a privilegiar a estrutura do texto. Se, ao lado disso, o aluno, por exemplo, comparasse “A cigarra e a formiga” criada por Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato, certamente descobriria dimensões intocadas na fase escolar anterior. Se cotejasse, identificaria substantivos que só aparecem em um dos textos por estar relacionado ao contexto, como, a ideia de “pagamento dos juros e principal”, presente somente na fábula de La Fontaine, quando os valores burgueses estão se firmando, como ensina Pinheiro Chagas:

A formiga de La Fontaine é uma burguesa honesta, que lida de verão e de inverno, que cuida de si, do seu marido e dos seus filhos, do arranjo

da sua casa, e que recebe na ponta das baionetas aquela cigana da cigarra, aquela cantadeira de estio, aquela artista da vida alegre, que parece não compreender o que a vida tem de sério e de austero, os santos deveres do trabalho e da família. (CHAGAS, 2005, p.12)

Por sua vez, a versão de Monteiro Lobato, em que a formiga acolhe a cigarra, os substantivos não só mostrariam aspectos típicos do cenário brasileiro, mas, sobretudo, outros valores frente à necessidade do outro. Tudo isso levaria à reflexão numa perspectiva histórica e o aluno provavelmente se sentiria estimulado a ler outras obras e se inscrever nessa tradição, produzindo a fábula de seu tempo. Enfim, as possibilidades de explorar o gênero são inúmeras, acreditamos que uma das mais proficuas seja a de refletir sobre o comportamento humano e as vicissitudes da vida, sobre a sociedade em que vivemos e os valores que a regem. Desta forma, se daria um pequeno passo na direção do Bakhtin nomeia como “processo histórico de formação dos gêneros secundários” (BAKHTIN, 2000, p. 282), por um lado; e, por outro, concretizaria parte do que Todorov diz sobre a Literatura: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. (TODOROV, 2009, p. 92-3)

Uma experiência em quatro 5ª séries/6º anos de uma escola estadual de São Paulo

Tendo por base o conceito de linguagem cunhado por Bakhtin, a concepção de Todorov sobre a função da Literatura na escola, e a experiência bakhtiniana de trabalhar questões de estilística no ensino da língua, iniciou-se o trabalho com quatro 5ª séries/6º ano de uma escola estadual de São Paulo em meados de abril de 2014 (quando o docente responsável se licenciou) e terminou em 11 de junho de 2014 (quando a escola entrou em recesso, conforme calendário especial em decorrência da Copa do Mundo da FIFA). O professor substituto, estudante de Licenciatura dos anos iniciais, foi acompanhado por uma supervisora ligada à faculdade.

Situação de Aprendizagem 1

Contexto: Em abril, o “Dia das Mães” era evocado tanto nas redondezas da escola, região do comércio atacadista, quanto no ambiente televisivo. Considerada a segunda data mais importante do comércio, perdendo apenas para o Natal, o comércio

adotara inúmeras estratégias para conquistar o consumidor, desde a decoração de vitrines, venda de produtos com descontos especiais até o investimento em publicidade. Nas suas várias formas (televisiva, anúncios nas rádios ou cartazes de ruas), a publicidade tem impacto importante na formação do público, notadamente crianças e jovens, futuros consumidores. A linguagem complexa (com textos verbais e não verbais), especializada na sedução e na construção de modo de vida, atinge, cada vez mais, seu objetivo: transformar necessidades e desejos em mercadorias; no caso do “Dia das Mães”, substituir o investimento afetivo pela compra de um objeto de consumo. Para entrar na arena de luta ideológica, como diz Bakhtin, e se contrapor ao discurso hegemônico, resolveu-se “reeditar” uma antiga prática – o aluno escreveria um texto dedicado à mãe – (ou outra pessoa de sua escolha, uma vez que alguns não residem com a família).

Gênero: Pesquisando obras literárias que tratavam do tema escolhido, chegou-se a alguns poemas, entre os quais “Para sempre” de Carlos Drummond de Andrade, presente em *Lição de coisas*. A partir daí, decidiu-se escolher esse gênero para leitura e produção de texto.

Objetivo: Do ponto de vista da formação como cidadão, o objetivo central foi expor o aluno a um discurso diferente do consumista. Do ponto de vista da formação de leitor, apresentar a dimensão humanística da Literatura. Do ponto de vista da produção textual, propiciar a experiência de o texto escrito ser veículo de afeto e espaço de reflexão.

Interação: Ao se realizar em sala de aula, a atividade sofreu as consequências deste espaço de poder, por exemplo, diante da informação de que não seria motivo de avaliação escolar, os alunos passaram a competir entre si para verificar “quem fazia o poema mais bonito”; no entanto, tentou-se, ao máximo, minimizá-las, enfatizando o interlocutor.

Expectativa: Esperava-se que, com a realização das atividades propostas, o aluno fosse capaz de reconhecer o gênero poético, se apropriar de alguns recursos, como: ritmo, rima, figuras de linguagem, entre outros; e, de posse desse conhecimento, pudesse, por um lado, desfrutar da leitura dessas obras literárias; por outro, refletir sobre as escolhas linguísticas e sua relação com a intenção do autor e a imagem do interlocutor.

Habilidades: leitura, expressão oral, escrita e estudos de aspectos gramaticais e estilísticos.

Roteiro da Atividade 1 – Poema dedicado à mãe – e os primeiros resultados

1º momento: Aquecimento – leitura e expressão oral. O objetivo foi sensibilizar o educando para a atividade de leitura e expressão oral. Para tanto, trabalhou-se com o poema dedicado às mães de Carlos Drummond de Andrade. O resultado foi acima do esperado. No primeiro momento, ao ouvirem o CD¹², nenhum aluno teve dificuldade de compreensão e alguns se emocionaram. Depois, o professor começou a ler o poema e foi interrompido, pois os estudantes quiseram assumir este papel. Foram trabalhados alguns exercícios de expressão oral. A aula terminou com um ambiente muito favorável à continuidade da atividade.

2º momento: Análise. O objetivo foi explorar o poema em suas diferentes dimensões: estética (gênero, estrutura do texto, aspectos estilísticos); linguística (função da oralidade no texto, do tempo verbal, dos substantivos, e do uso dos “porquês”) psicológica (o sentimento explorado no poema e sua relação com a experiência individual), entre outras. Além disso, foi elaborada uma apostila sobre estilística e morfossintaxe, partindo do “Para sempre”. Ampliou-se para outras composições e outros domínios, como o eufemismo na arte e no cotidiano. A análise do poema e os exercícios da apostila foram feitos em sala de aula, com a assistência do professor.

3º momento: Elaboração do texto. Como pode se observar, alguns alunos conseguiram dominar o gênero, outros não; no entanto, em todos, se nota a preocupação em emocionar o interlocutor:

Mãe você é um Amor¹³	(Poema)
Mãe, você é tudo pra mim como as rosas de um jardim os seus olhos tem a cor de um jasmin O seu amor é incomum como as praias de Cancun O seu sorriso é brilhante como um diamante	Dia das mães (tia maria) Tia maria, se não fosse por você, eu não teria os amigos que eu tenho hoje, por que estaria no abrigo, e quando minha mãe foi embora eu,

¹² No CD, o poema é lido pela atriz Karin Rodrigues.

¹³ Para preservar a identidade das crianças, os textos foram transcritos e o nome do destinatário (tia Maria) foi alterado, contudo os erros ortográficos não foram corrigidos.

Como no casamento eu me Comprometo, na saúde ou na Doença eu me comprometo para todo sempre.	fiquei muito triste, mas por causa disso surgiu você, me dando muito amor..... Assinado:
--	---

Convém perceber que, embora não tenha sido trabalhada a tipologia, os dois textos adotam elementos compatíveis com a exposição e com a narração, respectivamente; além disso, adotam fórmulas similares para emocionar o interlocutor: “você é tudo para mim” e “se não fosse você”. O poema “Mãe, você é um amor”, especificamente, apresenta o uso do presente durativo e uma comparação criativa: “O seu amor é incomum/ como as praias de Cancun”, ambos típicos do gênero poético; já “Dia das mães (tia maria)”, ainda que não se estruture em versos e estrofes, emociona diante de tanta verdade, tanta realidade e tanta bondade em uma criança tão nova. A avaliação dos alunos foi muito favorável, e seus textos foram apreciados pelos destinatários.

Roteiro da Atividade 2 – Poema dedicado à Copa – e seus primeiros resultados

Contexto: Predispostos a participar, os alunos propuseram o próximo tema: Copa do Mundo. Era de se esperar. Na televisão e em várias disciplinas, o tema vinha sendo abordado. Havia dois discursos em disputa: um na direção das vantagens do evento para o Brasil e outro, na direção oposta. Nos telejornais, predominavam notícias acerca dos preparativos e a preocupação com atrasos nas obras; e quase diariamente, se noticiavam também manifestações contra o evento, defendendo que as verbas deveriam ser direcionadas para Educação, Saúde e Transportes. O professor acatou o tema e propôs o trabalho ainda com o gênero poético, para reforçar alguns aspectos de estrutura e ampliar a visão acerca das possibilidades do gênero. A proposta foi aceita pelos alunos.

1º momento: Aquecimento – discussão sobre a Copa do Mundo no Brasil. O professor e os alunos expressaram sua opinião sobre o tema e observou-se a predominância do discurso contra a realização da Copa no Brasil. Aqueles que ajudam os países no trabalho apresentaram uma posição mais crítica e contestadora, argumentando que o país não necessita de estádios, mas de melhorias para as classes menos favorecidas. Alguns lembraram que somente os mais ricos teriam acesso aos

estádios em razão do alto valor dos ingressos. A desigualdade social foi bastante verbalizada pelos estudantes.

2º momento: Após a discussão, os alunos foram orientados a escrever o que pensavam sobre o assunto, para posteriormente escolherem uma das ideias para transformar em texto poético.

3º momento Elaboração do texto/imagem. O professor apresentou a elaboração, como um torneio da Copa. Na primeira “rodada”, “o mais amistoso dos jogos”, o alunato produziria um poema sem muito trabalho. No segundo, teria de acrescentar rimas, no terceiro, figuras de linguagem ou paralelismo sintático. Sentindo-se desafiados, todos decidiram incorporar os três “obstáculos” em seus textos e alguns acrescentaram dados pesquisados. Eis os poemas produzidos pelos mesmos alunos:

	A copa do Brasil
A copa só tem ladrão A copa só é desilusão E para arrancar dinheiro do nosso portão	Para ir a copa tem ostentar Para ir a copa, o pobre se comentar As pessoas pobres, atentar As pessoas ricas, ostentar
Nas escolas sem professores Como iremos estudar No futuro só nos resta chorar	As pessoas pobres roubadas As pessoas de rua jogadas Nesse país, tem bolas jogadas Nesse país, tem casas destruídas
Hospitais, educação, transporte em demonição Enquanto estadios em construção Isso para ofender a população	E pra finalizar Só podemos criticar Enquanto os hospitais, educação só dezespero A copa só tem ostento

Ainda que a tipologia não tenha sido trabalhada, os dois textos adotaram a 3ª pessoa do singular e apresentaram elementos de coerência e coesão compatíveis com a argumentação, destacando-se, no poema sem título, a construção de causa e consequência da segunda estrofe. Sublinha-se, também, no poema “A copa do Brasil”, o domínio de vários elementos poéticos ausentes na primeira produção, notadamente a preocupação com o paralelismo.

4º momento: No final do semestre, a escola organizou uma exposição com todos os trabalhos dos estudantes; os da 5ª série montaram um varal de poesia e, com satisfação, conduziam seus colegas ao evento.

As aulas encerraram-se em 11 de junho, início da Copa. A leitura de férias sugerida pelos estudantes e aceita pelo professor foi *Meu pé de laranja lima* de José Mauro de Vasconcelos. No início do recesso, o docente recebeu dois e-mails, um – em nome de vários alunos – solicitava a abertura de um blog, para postagem dos comentários sobre o livro; outro – de uma aluna – pedia a opinião sobre um poema criado depois do encerramento das aulas.

Conclusão

Baseados no conceito de linguagem cunhado por Bakhtin, na noção de Literatura defendida por Medviédev, e na concepção de Todorov sobre a função da Literatura na escola, o artigo procurou mostrar que, no *Caderno do Professor* – volume I, material de apoio do *Currículo do Estado de São Paulo*, a obra literária é analisada, em alguns momentos, sob a ótica intrínseca, o que contrasta com a escolha teórico-metodológica afinada com teorias enunciativas. Além disso, expusemos que a obra literária não é explorada em seu potencial humanístico, tal como defende Todorov, mas para cumprir várias funções: reconhecimento da tipologia narrativa, identificação dos elementos estruturais da narrativa; reflexão sobre o foco narrativo; identificação das intenções do autor; estabelecimento de relações entre intenção do autor e escolhas lexicais; e reflexão sobre categorias gramaticais.

Apresentou, ainda, os primeiros momentos de uma experiência em uma escola estadual da capital de São Paulo, onde se tentou articular a concepção de Literatura defendida por Todorov e a de interação proposta por Bakhtin. Embora esteja iniciando o trabalho, já é possível perceber alguns avanços em torno dos objetivos propostos. Quanto à formação para cidadania, a recepção do poema pela mãe (ou destinatário escolhido) parece ter contribuído para o fortalecimento de um discurso alternativo ao hegemônico. Além disso, na interação com o professor, foi um acerto a escolha de um interlocutor externo, pois estabeleceu uma relação de igualdade de conhecimento entre os participantes: o professor domina as marcas do gênero; o aluno, a forma de emocionar o interlocutor. Essa experiência contribuiu para que, cada vez mais, os estudantes atuassem como sujeitos na sala de aula e conquistassem espaços antes restritos ao docente, como a indicação do tema da Copa, do título do livro de férias, do veículo onde comentá-lo (*blog*).

Do ponto de vista da formação de leitor, a indicação dos alunos é esclarecedora. Ninguém desconhece que *Meu pé de laranja lima* é protagonizado por uma criança proveniente das camadas populares que realiza pequenos serviços, como de engraxate, vendedor de folhetos. Filho de pai desempregado e de mãe superexplorada em indústria têxtil, o protagonista retrata o cotidiano de inúmeros pequenos brasileiros. A indicação, portanto, revela que o interesse é o encontro com o Outro com quem se identificam e se emocionam.

No que concerne à produção textual, percebeu-se que a articulação entre contexto social e texto escrito é fundamental para a participação do aluno, pois se sentem mais motivados a pesquisar e complementar as informações. Além disso, a recepção por alguém (diferente do professor de Português) ofereceu ao aluno a possibilidade de ser valorizado pelo domínio de um gênero escrito. Sem dúvida, essa experiência contribuiu para derrubar barreiras tanto para produção quanto para leituras de poemas. Percebeu-se, também, que já trazem incorporada a tipologia, aprendem rapidamente o gênero, mas os problemas superficiais persistem. Tudo isso revela que todas as questões textuais devem ser enfrentadas com a mesma tenacidade. Por fim, o envio, por e-mail, de um poema elaborado nas férias é um indicador de que, para alguns alunos, o que se aprende na sala de aula é para a vida. E isso é muito recompensador para o professor...

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOSI, A. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

CABRAL, I. C. e MINCHILLO, C. A. C. *A narração*. 3ª ed. São Paulo: Atual, 1989 (Tópicos de Linguagem).

CHAGAS, P. La Fontaine e as suas fábulas. In: LA FONTAINE. *Fábulas*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios)

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do professor – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 5ª série/6º ano*. São Paulo: SEE, 2014. (Volume I)

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ABSTRACT: *Grounded on Bakhtin's theory of language and the humanizing function of literature defended by Tzvetan Todorov, this article discusses the approach to literary text in the Teacher's Manual of Portuguese Language – Elementary Education – 5th grades – volume I, one of the supporting materials to implement the Curriculum of São Paulo. The article argues that, in the Teacher's Manual, the exploration of the literary text, at times, prioritizes intrinsic look which contrasts with the theoretical choice aligned with the enunciative theories. Finally, to illustrate the topic in focus, this article describes a didactic sequence applied in four classes – 5th grades – in a public school in São Paulo in 2014, in which the approach emphasizes the interaction and the humanizing function of literature.*

KEYWORDS: *Literature, Elementary Education, Notebook Teacher.*

Envio: outubro/2014

Aceito para publicação: outubro/2014