

(DES)CAMINHOS DA LITERATURA NA SALA DE AULA: O TEXTO *STRICTO SENSU*¹

Danglei de Castro Pereira

RESUMO

O artigo apresenta como ideia central a necessidade de valorização da leitura do texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar. Procuramos, com isso, estimular o contínuo contato de graduandos de Letras, professores e alunos da Educação Básica de forma a valorizar no texto literário um importante agente na formação de leitores. Entendemos a literatura enquanto possibilidade concreta para a valorização e ampliação na formação de leitores em ambiente escolar. O percurso organizacional deste estudo parte da ideia de ampliação do contato de leitores com os diferentes gêneros discursivos para focalizar, especificamente, a importância de valorização das especificidades estéticas/temáticas inerentes ao texto literário e, com isso, pensar a literatura como agente formador de leitores críticos/reflexivos.

Palavras chave: Livro. Leitor. Leitura. Biblioteca.

ABSTRACT

The article presents as its central idea the need to value the reading of the literary text Stricto Sensu in a school environment. Thus, we seek to stimulate the continuous contact of undergraduates of Letters, teachers and students of Basic Education in order to value in the literary text an important agent in the formation of readers. We understand the literature as a concrete possibility for the valorization and expansion in the formation of readers in the school environment. The organizational path of this study starts from the idea of broadening the contact of readers with the different discursive genres to focus specifically on the importance of valuing the aesthetic / thematic specificities inherent in the literary text and, thus, thinking of literature as a reader-forming agent. critical/reflexive.

Keywords: Book. Reader. Reading. Library.

¹ Uma versão modificada deste texto foi publicada como capítulo no livro BOTTECHIA, J. A. A. de. *A formação continuada na educação de jovens e adultos: cenários, buscas e desafios*. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2017.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao abordarmos historicamente os dados sobre o nível de leitura no Brasil, somos conduzidos por pesquisas como *Retratos da leitura no Brasil* (2018) e, sobretudo, pelo último senso de leitura do IBGE (2016) a uma percepção de que o leitor brasileiro lê menos textos literários quando tomamos como parâmetro os dados internacionais de leitura.

Este quadro é argumento recorrente na apresentação de uma crise relacionada ao nível de leitura dos brasileiros nos dias atuais. Neste texto, sem desconsiderar os dados dos documentos apresentados, partimos do pressuposto de que ao entrar em contato com uma obra literária; o jovem leitor tem a possibilidade de dialogar com valores culturais cifrados nas diferentes manifestações artísticas que lhe são apresentadas. Esta possibilidade de interação, em nosso entendimento, implica em uma avaliação individual da interação do leitor com a obra literária, o que contribuiria para uma percepção paradoxal; pois uma vez apresentado ao texto literário de forma organizada e metodologicamente estruturada os leitores tendem a interagir positivamente com a leitura realizada.

Essa ideia, o leitor interage positivamente com o texto literário quando este lhe é apresentado de forma coerente, nos é importante para pensar que a literatura em sala de aula é espaço importante para a formação de leitores críticos e reflexivos. Esta ideia nos indica que a propalada crise de leitura no Brasil é antes uma imagem distante, do que uma realidade no contexto escolar quando encontramos propostas estruturadas e coerentes para a apresentação do texto literário.

Como premissa deste texto, compreendemos que a literatura contribui ativamente para a formação de leitores críticos/reflexivos. É nesse sentido, que propomos estabelecer comentários que demonstrem a importância de viabilizar não só o contato do leitor em formação com obras literárias, como e, principalmente, criarmos, em ambiente escolar, formas de potencializar aspectos específicos de sua especificidade estética, o que, em nosso entendimento, amplia o lastro cultural cifrado na diversidade artística e, com isso, amplia as possibilidades de formar leitores literários em nossas escolas.

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA ESCOLA

Uma das principais propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua e Literatura é promover a democratização do saber e a diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar. O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de autores, entendidos como produtores de textos e ou enunciados significativos. Entendemos que a leitura literária é aspecto importante neste processo. Ainda pensando nas orientações dos PCN, o ensino de língua, visto como uma atividade ampla e diversificada, incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem, fato que garante a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas.

A literatura, nesse contexto, é um importante aliado do professor no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas na possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural e não só escolástica. Ao valorizar organizações textuais coerentes e coesas, os PCN oferecem orientações ao professor.

Estas orientações podem ser entendidas como linhas de reflexão que passam por conceitos advindos da Sociolinguística, Linguística Textual, Gramática Normativa, Sociologia da linguagem, Sintaxe, Morfologia, Análise do Discurso, Teoria Literária, Crítica literária, entre outras áreas da Linguística e dos Estudos Literários.

Nos PCN é possível verificar certa preocupação em valorizar o texto literário como uma importante modalidade textual, não como único “modelo” textual de valor, mas como uma das faces da diversidade de produções linguísticas em Língua portuguesa. Pode-se perceber uma tentativa de democratização do acesso aos gêneros textuais e, por que não dizer, de redimensionamento da aura de “abstração” que o texto literário adquire historicamente dentro das escolas. Sua importância, a do texto literário, ainda na aresta dos PCN, está em deslocar o leitor face à referencialidade do discurso objetivo, conduzindo à valorização da linguagem artística como parte

integrante do processo de amadurecimento humano e, nesse sentido, de aspectos político-culturais evocados no leitor.

Por leitura entendemos, na aresta das colocações de Zilberman (1982), o percurso interacional do leitor com o objeto da linguagem, ou seja, a construção individual de significados inerentes ao ato da leitura. Da mesma forma, o leitor será visto como agente produtor da leitura, em outros termos, como instrumento individual da formação e transmissão do conhecimento provocado no ato de ler. Ainda, seguindo as idéias de Zilberman (1982), compreendemos o ato da leitura como um processo complexo, no qual leitor e texto interagem na construção de significados. Estes significados construídos conjuntamente na atividade de leitura e decodificação do texto retomam questões sociais, fato que conduz a eleição da obra literária como instrumento de transmissão e veiculação de cultura; um dos aspectos centrais para a percepção da importância do trabalho específico com a obra literária na escola.

Compreendemos que uma das principais propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino de Língua e Literatura é promover a democratização do saber por meio do contato do leitor/escrevente com uma diversidade de gêneros textuais. Para o documento:

o trabalho com leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes e conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes, tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1998, p. 53).

A formação de leitores “competentes” e “eficazes”, seguindo o raciocínio dos PCN, passa pela apresentação de diferentes gêneros textuais aos novos leitores. Este processo – apresentar a diversidade de gêneros – é visto como aspecto fundamental no documento, pois o escrevente, neste contexto, incorpora as modalidades organizacionais da linguagem obtendo a “matéria prima” para, posteriormente, construir o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis em Língua Portuguesa (LP). O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de escritores entendidos como produtores de

textos e ou enunciados significativos, via interação com a linguagem em seus diferentes gêneros.

Este processo de interação com gêneros recupera o que nos diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em sua seção IV, destinada ao ensino médio, Art. 36, item I, o documento indica que a LP deve ser “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercícios da cidadania (BRASIL, 1996, p.33)”.

Ainda pensando nas orientações dos PCN e tendo como pano de fundo o que nos diz a LDB a Língua Portuguesa é um mecanismo para o acesso ao “conhecimento” e ao “exercício da cidadania” ao propiciar uma atividade ampla e diversificada que incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem. Para nós, a literatura possibilita a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas via contato com diferentes recortes culturais e ideológicos.

A literatura, nesse contexto, é uma importante aliada no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas como uma possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural. Lajolo (1993) comenta que o ensino de literatura é importante na formação do leitor, desde que ultrapasse a utilização do texto literário como “pretexto” para atividades pragmáticas de uso de língua como, por exemplo, trabalhos direcionados exclusivamente a estrutura sintática e morfológica.

Esta observação de Lajolo (1993) – “o texto não deve ser pretexto” - parece conduzir a um questionamento sobre a utilização do texto literário em ambiente escolar. Mesmo compreendido como importantes na formação do leitor os PCN advertem que “os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 1998a, p.49)”.

Lajolo (1993) complementa esta perspectiva ao comentar que:

(...) conceitos de literatura padecem de desconhecimento, ou são conhecidos, às vezes, de forma obsoleta; ou não estão muito claros para muitos, ou então aparecem com tal excesso de clareza que chegam a ofuscar qualquer

tentativa e ensino mais produtivo e criativo. (LAJOLO, 1993, p. 17).

Concordando com Lajolo (1993) entendemos que a importância do literário está em deslocar o leitor do uso referencial da linguagem e, com isso, oportunizar a criatividade, conduzindo à valorização do texto como parte integrante do processo de amadurecimento humano. Nesse sentido, como expressão de aspectos políticos e culturais, a obra literária deve ser apresentada ao leitor em sua especificidade para que este possa interagir com os valores culturais nela cifrados concordando, nesse momento, com Candido (2002, p.35) ao pensar que “a literatura é um conjunto de obras, não de fatores nem de autores”.

Chartier (2002) compreende que a formação de um leitor passa pelo processo de incorporação de textos em uma interação crítica o que, progressivamente, leva a reflexão e a formação humana como resultado das diferentes leituras de mundo provocadas pela interação leitor/mundo via texto. A literatura, nesse contexto, contribui para a construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, ligados a competência textual do escrevente, mas como possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural em um diálogo contínuo com a complexidade social ao entrar em contato com os diferentes recortes históricos e culturais presentes nas obras.

Ao discutir aspectos históricos na formação da leitura e a fragilidade na formação de leitores críticos/autônomos por meio da “escolarização do texto literário”, Zilberman (1982a) identifica uma inversão na forma de apresentação de textos literários *Stricto Sensu* em sala de aula. Para a autora (1982a, p. 5) na escola, sobretudo após a década de 1980 “a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir a emenda pior que o soneto”.

As considerações de Zilberman (1982) contemplam uma das questões atuais no debate sobre o ensino de literatura: o progressivo distanciamento dos leitores em formação do texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar. Muitos são os aspectos que favorecem o distanciamento apontado por Zilberman (1982). Podemos destacar: a precariedade do enfrentamento crítico

do texto literário *Stricto Sensu* em ambientes de leitura, a utilização do texto literário como pretexto, conforme Lajolo (1993), a diminuição progressiva das aulas de literatura na educação Básica, sobretudo nas últimas décadas; o distanciamento dos leitores face ao livro em ambiente familiar o que prejudica a formação de novos leitores fora da escola, uma sobrecarga no trabalho e a baixa remuneração de professores, o valor agregado de livros em edições cada vez mais caras, o surgimento e fortalecimento de novas mídias, entre elas, a Internet e as redes sociais.

Em alguns casos, encontramos, ainda, a supervalorização da teoria literária em detrimento ao contato específico com o texto literário nos cursos de Letras, o que contribui para a formação de professores de literatura, muitas vezes, mais preocupados em ensinar e discutir a Teoria da Literatura, do que o enfrentamento do texto literário em sua especificidade. A este processo de supervalorização da teoria literária denominamos “encastelamento teórico” dos Departamentos de Letras, dos Estudos Literários e, sobretudo, da Teoria da Literatura vista de forma distante face seu objeto, ou seja, a literatura e, conseqüentemente, sua discussão em ambiente escolar.

Para nós a apresentação do literário em ambiente escolar é um dos caminhos para a valorização da leitura na escola, objeto a ser enfrentado na próxima seção deste estudo.

LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTE ESCOLAR: UM EXEMPLO

Como forma de exemplificar o que entendemos como relevância de apresentação do texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar; apresentamos comentários sobre os poemas “Convite” e “Cemitério”, de José Paulo Paes como exemplos da importância de abordar obras literárias de forma direta e específica no contexto escolar.

No poema “convite”, a incitação ao jogo, brincar com “bola, papagaio e pião”, entra em consonância com a ideia de alinhamento ao lúdico na leitura dos textos infantis aproximando o poema à brincadeira pueril. Este paradigma, o da brincadeira, evoca o jogo infantil e remete ao lúdico; aspecto temático entendido como um dos paradigmas para a interação do leitor com o texto.

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

No poema, o lúdico é percebido como um caminho na leitura do texto de Paes, uma vez que, neste poema, o eu-lírico marca a distinção produzida pelo literário ao aproveitar os elementos da infância e conduzir o leitor para a reflexão de que na leitura literária as palavras são “sempre novas” e nunca se gastam, indicando que a comparação com a “brincadeira” é um caminho adotado para a construção de um primeiro contato do leitor em formação com o texto literário ao indicar, via brincadeira, o pano de fundo temático de traço metalinguístico inerente ao poema.

“Brincar” de poesia, como sugere o “Convite” feito pelo poema, é algo prazeroso, como nas brincadeiras da infância, mas que implica em descobertas e transformações, uma vez que o segundo elemento do símile evocado no poema, “rio” e suas águas “sempre novas”, indica que “brincar” de poesia apresenta traços dos jogos infantis; mas, também, novas formas de enfrentamento do jogo, aqui o jogo estético inerente ao fazer literário uma vez que o eu-póetico brinca com “palavras”.

No poema as “palavras” não se gastam como os brinquedos na língua referencial, sendo, sempre, novas em uma alusão à construção metalinguística do poema que, nesta perspectiva, assume tons de reflexão estética, sobretudo ao pensarmos o poema como um convite a compreender a complexidade da linguagem poética que, intencionalmente, retira os signos de sua compleição significativa habitual, para citarmos o conceito de singularização de Victor Chiklovsk (1986), e os lança em direção ao novo, metaforizado no poema na comparação às águas sempre novas do “rio” no poema de Paes.

Esta percepção revela, em nível profundo, a intenção metalinguística subjacente ao poema de Paes e, com isso, alinha o poema à complexidade do gênero poético, mas estabelece o elo de interação via alusão à brincadeira infantil, indicando, por isso, como um leitor iniciante pode pensar o jogo como uma possibilidade de entrada no texto artístico. O lúdico é evocado pelo poema de José Paulo Paes por meio de um paralelismo estético que parece a primeira vista distante do jogo pueril evocado na primeira estrofe do poema; mas que se apresenta como paradigma para a construção da literariedade do texto de Paes.

O jogo e o lúdico, no entanto, não é apenas motivado pela alegria da brincadeira infantil. Neste momento, lembramos Huizinga (2004) ao pensar o lúdico como inerente a complexidade do humano, pois para este autor “o fator lúdico propriamente dito, não é claramente expresso pela palavra `xywy .” (2004, p. 35). Para Huizinga (2004) a brincadeira e o cômico atravessam um sentido irônico mais profundo que mobiliza o jogo e o lúdico ao fazer da palavra poética um espaço de transição entre um referente e sua projeção cômica.

Esta transversalidade irônica no lúdico provoca espaços de formação tensiva nos sentidos imediatamente ligados a raiz dos termos jogo e lúdico, sobretudo, na poesia, novamente recorrendo Huizinga (2004):

[O jogo é] uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e

entusiasmo, e tornasse sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA, 2004, p. 147).

“Brincar” de poesia, na acepção de Paes, evocaria uma forma de abordagem do literário, sobretudo, da lírica em ambientes de formação de leitores jovens de forma a ampliar a leitura ingênua face à mensagem crítica subjacente ao literário e conduzir a uma reflexão mais ampla inerente ao texto artístico, aqui o literário. Esta percepção, de que a leitura literária indica descobertas de novos sentidos subjacentes aos signos linguísticos, cria um caminho de enfrentamento mais pueril à leitura literária e indica, também, o traço reflexivo direcionado a aparente alegria e ludicidade, o que entra em consonância com a ideia de expansão reflexiva, de “entusiasmo”, conforme Huizinga.

Lembramos que o literário, muitas vezes, é visto como distante do enfrentamento mais livre da leitura, sobretudo, quando pensamos na literatura canônica, por seu caráter hermético de fundo estético. O enfrentamento lúdico, no entanto, ameniza a aparente rigidez e revela procedimentos estéticos ligados a leitura literária de forma mais ampla, sobretudo, em ambiente escolar e de formação de eleitores. Em outros termos, o lúdico é, então, um caminho de entrada para a leitura do texto, mas indica, também, diálogos mais amplos em nível profundo.

Para Silva e Silveira (2013, p. 93)

no cotidiano da escola, mais especificamente no da sala de aula, os gêneros literários têm exercido o papel de apêndice da gramática e do ensino; pretexto para interpretações prontas e acabadas, e, quando não, vistos como mero passatempo. Outro equívoco é associar a leitura literária ao mero prazer, como se prazer ou desprazer pela leitura não fosse uma produção social e cultural, pois ninguém nasce gostando ou não de ler; tendo prazer ou não pela leitura. (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 93).

O aparente distanciamento de leitores face às obras literárias prejudica, concordando com Silva e Silveira, a construção de leitores autônomos, muitas

vezes, pela dificuldade de leitura do literário para além da ideia de “passatempo” e “prazer” desvinculados de uma linha reflexiva mais ampla.

Segundo Brasil (1998a) deve-se compreender uma formação via literário que amplie no domínio da leitura literária a formação do sujeito crítico e reflexivo, pois

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.(BRASIL, 1998a, p. 58).

“Convite”, nesta linha de leitura, é uma provocação ao leitor literário que levado primeiramente pelo brincar de ler, o faz por meio da descoberta de distinções entre a brincadeira que o poema vai traçando e o hermético da linguagem poética que vai criando paralelos reflexivos na montagem/elaboração do artístico. Em outros termos, ao mesmo tempo que a leitura do poema mobiliza a brincadeira é, também, um exercício crítico de leitura literária uma vez que o poema alude a necessidade de distanciar o brincar com “bola, papagaio, pião” e o fazer poético que incorpora “palavras” via lúdico.

Acreditamos que a leitura do literário na escola deve, antes de tudo, criar leitores propensos a desvendar caminhos subjacentes na estrutura profunda da obra artística, o que conduz a processos reflexivos de leitura da obra e sua compreensão indica a fruição do texto, conforme proposto por Barthes(1998). Tal postura amplia a percepção do aspecto artístico e valoriza o traço desautomatizador da arte ao proporcionar aos jovens leitores o convívio prazeroso com a leitura, mas, ao mesmo tempo, possibilitar, pela leitura da palavra, a ampliação da leitura de mundo, concordando, aqui, com Lajolo (1993).

No poema “Cemitério”, de José Paulo Paes temos outro exemplo deste processo.

CEMITÉRIO

1

A/qui/jaz/ um/le/ão - A
Cha/ma/do/ Au/gus/to. -B
Deuum urrotão forte, -C
mas um urro tão forte, - C
que morreu de susto. - B

2

Aqui jaz uma pulga
chamada Cida.
Desgostosa da vida,
tomou inseticida:
Era uma pulga suiCida.

3

Aqui jaz um morcego
que morreu de amor
por outro morcego.
Desse amor arrenego:
amor cego, o de morcego!

4

Neste túmulo vazio
jaz um bicho sem nome.
Bicho mais impróprio!
tinha tanta fome,
que comeu-se a si próprio.

O poema de José Paulo Paes ao dialogar com a forma fixa do epitáfio e utilizar a redondilha menor em um amplo processo de cacofonia sonora mobiliza rimas internas para criar o efeito cômico e produzir o riso, muito próximo do jogo lúdico, conforme Huizinga (2004), criando, assim, uma tangente enunciativa que esbarra nas qualidades intrínsecas de cada personagem evocado no poema.

Diferente do perfil eufórico do epitáfio que opta pela descrição harmônica do morto em elogios quase sempre pueris face à realidade imediata; o tom positivo do epitáfio ocupa lugar deslocado no poema de José Paulo Paes. O leão “Augusto”, a pulga “Cida”, o “Morcego” e o “bicho sem nome” encontram na descrição da fragilidade inerente a cada uma das trajetórias individuais

evocadas um espaço tensivo, quando compreendidos na aparente dicção fluída que o poema adquire ocupam ponto irônico em relação a propensa bondade humana geralmente construída nos elogios dos epitáfios.

Cada verso, neste sentido, dialoga com a ilusão/ironia de que a vida é boa e as ações humanas são dignas de epitáfios bondosos e bem humorados. Esta flexibilização dos elogios aponta para a fragilidade e efemeridade da vida e, com isso, expõe a trajetória frágil e polêmica de cada um dos personagens. A presença da sonoridade e das cacofonias, principalmente, pela harmonia sonora trazida pela redondilha menor, deixa implícito o tom burlesco que o poema evoca.

O leão Augusto, morre de susto em decorrência de seu próprio “urro”, a pulga suicida e o morcego que morre de amores por outro “morcego”, em seu amor “arrenego”, conduzem em nível profundo para a percepção de que o homem, “bicho sem nome” que come a si “próprio” no poema são produtos de uma sociedade que esconde seus problemas e se preocupa exageradamente com si mesmo. A “pulga Cida” e seu tom autodestrutivo encontra eco na imagem do “morcego” que encontra a morte prematura “pela incompreensão de si mesmo e do outro”. Tanto “Cida” quanto o “morcego” aludem à efemeridade da vida e a influência de traços alheios a profundidade ontológica associada ao sujeito humano antropomorfizado ironicamente nos personagens do poema.

A presença de temas tabus como o homossexualismo, “morcego”, do egoísmo e egocentrismo, sobretudo em relações afetivas, “Cida” e “Augusto”, levam ao processo decadente que assola os personagens do poema, metaforizadas na imagem decadente do “bicho que come a si próprio” no texto. Esta problematização ontológica cria o diálogo crítico com a fragilidade lúdica ligada a brincadeira pueril no poema de José Paulo Paes, aspecto intensificado pelas cacofonias e rimas do texto.

O riso solto, neste sentido, é interrompido pela percepção de que o poema alude aos problemas individuais da natureza humana e, com isso, cria uma tangente significativa face à fragilidade significativa do epitáfio que, quase sempre, opta por um recorte positivo da vida do homem, transformado, no poema, ironicamente, sinônimo de morte, em “Cemitério”. A percepção de uma reflexão diante do traço destrutivo próprio ao ser humano, propenso a devorar-se a si “próprio” tem como resultado, no poema de Paes, a expressão de sua

natureza “imprópria”, ou seja, uma alusão eufêmica ao conjunto de falhas éticas e morais que o levam, o homem, ao silêncio e ao abandono do “túmulo vazio”.

Ao adotar uma linha inventiva de traço polêmica o poema “Cemitério” parece contribuir para nossa reflexão quando pensamos na necessidade de leitura crítica dos textos formativos da tradição literária infanto-juvenil no Brasil para além do traço ingênuo frequentemente associado à brincadeira infantil.

O riso e o humor, novamente evocando Huizinga (2004), contribuem para nossa reflexão, pois para além do riso cômico teríamos na literatura e, nas obras de expressão artística, o traço reflexivo que contribui para a formação de leitores críticos. A eminente indicação de fragilidade humana via riso no poema “Cemitério” indica a profundidade enunciativa que a leitura do literário possibilita a leitores em formação e, por isso, como argumento final deste estudo compreendemos a relevância de abordar obras literárias em ambiente escolar como foco central da atividade pedagógica. Neste processo, no entanto, a literatura deve ocupar centralidade em sua especificidade estética e mobilizar o lúdico e o imaginário nesse percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as considerações sobre a importância do contato do leitor em formação com a literatura, entendemos que o valor de objeto cultural inerente ao literário garante não só ao literário, mas a toda expressão da arte, um traço humanístico que propicia um mecanismo capaz de refletir a concepção de mundo de uma sociedade; aspecto demonstrado nos comentários aos poemas de José Paulo Paes neste estudo. Em outros termos, a importância do texto literário em sala de aula passa pela compreensão da complexidade da relação entre arte literária e sociedade. O maior desafio neste ensino é criar os mecanismos para percebermos a visão de mundo de um dado conjunto social, cifrado pelas vozes individuais dentro da tradição.

A leitura literária é, neste contexto, um ato formativo e deve, justamente por isso, ser compreendida como expressão de valores culturais. Esta ideia, embora, pareça óbvia na medida em que compreende a necessária abordagem dos aspectos sociais em sua expressão textualizada dentro do *corpus* literário,

garante a relevância da arte como forma de discussão da visão de mundo e dos valores culturais transmitidos e materializados socialmente via literário na tradição.

Ao compreendermos tradição, na aresta do que propõe Todorov (2000), identificamos nos elos de influência pontos de contato entre tradição literária e aspectos sociais, fato que reforça a percepção de que os temas culturais adquirem relevância enquanto expressos na estrutura literária. É pensando nessa relação conflituosa entre literatura, cultura, escola e sociedade que apresentamos uma reflexão sobre a necessidade de uma maior valorização da especificidade do texto literário na escola, o que, em nosso entendimento, ganha força na valorização *Stricto Sensu* do literário na escola; maior desafio no ensino de literatura em sua complexidade formativa.

Mais uma reflexão que fica latente ao concluirmos este texto é a necessidade de ampliação da carga horária destinada ao ensino de literatura nos diferentes níveis de ensino no Brasil, posto que como instrumento humanístico; é fator preponderante para a compreensão de aspectos humanos, latentes no literário, o que deveria ocupar maior destaque na formação de leitores no Brasil.

REFERENCIAS

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BOTTECHIA, J. A. A. de. *A formação continuada na educação de jovens e adultos: cenários, buscas e desafios*. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2017.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em 05/01/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In. _____. *Vários escritos*. São Paulo: Ática 2002.

CHARTIER, R. Sobre a leitura. In. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ática, 2002.

CHIKLOVISK, V. A arte como procedimento. In.: EIKHENBAUM, B. et al. *Os formalistas russos*. Porto Alegre: Global, 1986.

HIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5 ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

PAES, J. P. *Brincar de poesia*. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, Antonieta M. O. de; SILVEIRA, Maria Inez M. Leitura para Fruição e Letramento Literário: Desafios e Possibilidades na Formação de Leitores. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*. Volume 01, número 01, 2º semestre 2013, p. 92-101. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> Acesso: setembro de 2013.

TODOROV, E. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Global, 2000.

ZILBERMAN, Regina (org.). *A Produção Cultural para a Criança*. Novas Perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor*. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982a.