



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ARTHUR RIBEIRO COSTA E SILVA

LEITURA LITERÁRIA E PEDAGOGIA DE PROJETOS
uma articulação possível na educação de jovens e adultos

Belém – Pará

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ARTHUR RIBEIRO COSTA E SILVA

LEITURA LITERÁRIA E PEDAGOGIA DE PROJETOS
uma articulação possível na educação de jovens e adultos

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação do professor Dr. Sílvio Augusto de Oliveira Holanda.

Belém – Pará

2018

ARTHUR RIBEIRO COSTA E SILVA

Leitura literária e pedagogia de projetos: uma articulação possível na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Silvio Augusto de Oliveira Holanda

Instituição: UFPA

Assinatura: _____

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Junior

Instituição: UFPA

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias

Instituição: UFRJ

Assinatura: _____

RESUMO

Defendendo a necessidade de explicitar as concepções pedagógicas que baseiam os usos escolares da literatura, o trabalho apresenta uma possibilidade de articulação entre o trabalho de leitura literária e a etapa inicial de uma pedagogia de projetos, adotada como um dos instrumentos característicos das pedagogias inovadoras. Adotam-se as formulações teóricas e metodológicas de Hernandez e Ventura, Josette Jolibert e Lúcia Helena Leite acerca da pedagogia de projetos, contextualizando-se também o atual movimento brasileiro de renovação educacional a partir da tese de Tathyana Barrera. Discutem-se ainda os trabalhos de Zilberman, Lajolo, Rouxel e outros teóricos acerca da leitura literária na escola, destacando-se o conceito de texto de leitor, concebido como a diversidade de interpretações permitidas pelas obras, que são reformuladas e transformadas pelos leitores a partir de suas próprias concepções de mundo. A atividade prática consistiu na leitura do romance “Silêncio no bordel de Tia Chininha” junto a alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal em Belém-PA, associada a uma intervenção didática com vistas à geração de textos de leitor para escolha de temas de pesquisa para construção de projetos. A partir da leitura do romance em sala de aula, passou-se à atividade geradora de textos de leitor, que consistiu na escrita pelos alunos de cartas entre dois personagens do romance, registrando-se uma grande diversidade de produções, que demonstravam as leituras singulares feitas pelos alunos e os posicionamentos deles a respeito da narrativa. A seguir, as cartas foram lidas pelos alunos, que deviam julgar se seu autor era do sexo masculino ou feminino. As respostas foram socializadas posteriormente em debate, no qual foram registradas falas de alunos que basearam a seguir a escolha dos temas de pesquisa para os projetos. Os resultados evidenciam que a leitura literária realizada na etapa inicial de projetos demanda atenção especial à dinâmica de compartilhamento de leitura, que adquire também caráter de experiência estética, à medida que a curiosidade em torno da obra e o desejo de reagir e responder aos acontecimentos narrados nela a partir do próprio ponto de vista são fatores de motivação que contribuem diretamente para a geração dos temas de pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Texto de leitor. Pedagogia de projetos. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Defending the need to make explicit the pedagogical conceptions that base the school uses of literature, the work presents a possibility of articulation between the work of literary reading and the initial stage of a pedagogy of projects, adopted as one of the characteristic instruments of innovative pedagogies. The theoretical and methodological formulations of Hernandez and Ventura, Josette Jolibert and Lúcia Helena Leite on the pedagogy of projects are adopted, contextualizing also the current Brazilian educational renewal movement based on Tathyana Barrera's thesis. The work of Zilberman, Lajolo, Rouxel and other theorists about the literary reading in school are also discussed, emphasizing the concept of reader's text, conceived as the diversity of interpretations allowed by the texts, that are reformulated and transformed by the readers from their own conceptions of the world. The practical activity consisted in the reading of the novel "Silêncio no bordel de Tia Chininha" together with students of the Education of Youngsters and Adults of a municipal school in Belém-PA, associated to a didactic intervention aiming to the generation of reader texts to later choose research topics for project construction. From the reading of the novel in the classroom, we passed to the activity for generating reader's texts, which consisted of the writing of letters between two characters of the novel, registering a great diversity of productions, which showed the singular readings made by students and their positioning on the narrative. The letters were then read by the students, who needed to judge whether the author was male or female. The answers were later socialized in debate, in which student statements were recorded and later based the selection of research topics for the projects. The results show that literary reading carried out at the initial stage of projects demands special attention to the dynamics of reading sharing, which also turns into aesthetic experience, as the curiosity around the work and the desire to react and respond to the events narrated in it from the own point of view are motivational factors that contribute directly to the generation of the research themes.

Keywords: Literature teaching. Reader's text. Pedagogy of projects. Education of Youngsters and Adults.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	2
2 ENSINANDO E APRENDENDO COM PROJETOS.....	7
2.1 MUDAR A ESCOLA.....	8
2.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	11
3 A LITERATURA COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA.....	30
3.1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LITERATURA.....	30
3.2 LITERATURA E ENSINO.....	37
3.3 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS.....	49
4 O ENCONTRO DOS PROJETOS COM A LITERATURA.....	53
4.1 CRUZAMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
4.2. “SILÊNCIO NO BORDEL DE TIA CHININHA”: OS TEXTOS DE LEITOR NA GERAÇÃO DE TEMAS DE PESQUISA.....	56
4.2.1. ANÁLISE DA OBRA.....	56
4.2.2. ATIVIDADES REALIZADAS.....	61
5 CONCLUSÕES.....	91
REFERÊNCIAS.....	95

1 INTRODUÇÃO

Este é o trabalho de um professor de Português que chegou ao Mestrado Profissional em Letras e, deixando o destino escolher para que área de estudo iria, foi para os estudos literários, área com a qual sempre tive mais intimidade como leitor do que como estudioso. Tenho uma história de leitura, desde a adolescência até a fase adulta, da qual guardo algumas gratas lembranças de obras, poemas e autores. Não o suficiente para me considerar leitor assíduo, conhecedor de grandes autores ou esteta público, mas talvez como alguém que se relaciona com a metáfora e a ficção de uma forma muito pessoal, discreta e sem pretensões, e forte o bastante para levar isso a sério, querer e buscar mais.

Não foram, portanto, com tão imensas dificuldades que associei esse gosto silencioso a meu objetivo de vida do momento, que, para resumir em uma frase curta, é fazer educação de forma diferente. Tenho, ao longo de três anos e meio de trabalho na rede municipal de Belém, situado minha didática para além de conteúdos, aulas, provas e notas, buscando privilegiar experiências profundas, trabalho em grupo, reflexões e interações, esforço reconhecido com o primeiro lugar na seleção regional do Prêmio Professores do Brasil 2017¹, na categoria Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Nesse contexto, a pedagogia de projetos tem se mostrado como uma das possibilidades, pois sugere ao professor que construa seu tempo com os alunos sobre bases formadas por perguntas e objetivos que são escolhidos, planejados e revisados ao longo do processo com participação ativa dos alunos. Gera-se, com isso, um processo de trabalho a longo prazo que pode ser permeado pelos mais variados conteúdos escolares, desde que relacionados ao tema central, viabilizando-se uma aprendizagem mais profunda.

Definimos, portanto, o objetivo deste trabalho como investigar de que formas a leitura literária pode ser inserida na etapa inicial de um processo de ensino fundamentado na pedagogia de projetos. A relevância dessa proposta está na intenção de ocupar um nicho ainda não preenchido no âmbito das pesquisas sobre ensino de literatura. Já há alguns anos, diversos trabalhos vêm sendo apresentados sobre o tema, geralmente voltados para uma proposta de letramento focada nos próprios textos, procurando estabelecer formas de mediação escolar da compreensão e da interpretação de alunos sobre eles.

1 Iniciativa do Ministério da Educação e instituições parceiras que busca reconhecer o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Fonte: Site oficial do Prêmio.

Sem, no entanto, uma definição explícita de que tipo de educação se deseja praticar e de como se concebe o aluno, a escola e o processo de aprendizado, um trabalho com literatura pode se tornar um processo desconectado de intencionalidade e, por que não dizer, subserviente às práticas tradicionais; são mantidas as visões da sala de aula como único espaço disponível para o aprendizado, do professor como irradiador do conhecimento e da interpretação sobre os textos e, enfim, da educação como processo de transferência unidirecional de informações exógenas.

Indo noutra direção, este trabalho assume por princípio que toda intervenção pedagógica que se queira transformadora precisa derivar de um posicionamento explícito sobre os fundamentos, as funções e as formas concretas de prática da educação escolarizada. Postula-se, nesse contexto, a não neutralidade desses fatores e a não restrição deles a problemas de uma área do conhecimento apenas. Quando Ferreira (2015, p. 50-51), por exemplo, denuncia, em sua análise do contexto de aplicação da pesquisa, “o apagamento da literatura nas práticas de ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e a ausência de propostas pedagógicas significativas e humanizadoras que vinculassem a leitura literária à vivência do aluno”, entrevê-se que não é tão somente de textos literários que se sente falta, mas de um planejamento integrado da escola, que busque o aprendizado significativo e a formação humana em todos os níveis, entre eles, a literatura. É também a opinião de Zilberman (2008, p. 21): “O sucateamento da escola reduziu-a ao grau zero (...); logo, não diz respeito exclusivamente ao problema da leitura e da literatura”. Por mais que não esteja em nosso alcance modificar uma grande parte do sistema burocrático da educação, é possível desenvolver práticas significativas, e uma das condições para alcançar esse ideal é a definição dos princípios pedagógicos que baseiam a experiência.

É precisamente por isso que este trabalho se diferencia: por explicitar a proposta pedagógica de fundo como mediadora do trabalho com o literário. Concebemos que os valores de conhecimento, de experiência estética e de reflexão crítica, elementos-chave do trabalho com literatura, só podem alcançar sua expressão máxima quando inseridos em um contexto pedagógico pautado nos valores da liberdade, da responsabilidade e da inovação, que, por sua vez, são elementos-chave da pedagogia por projetos como ela aqui se nos apresenta. Dessa forma, este trabalho está em consonância com experiências como a de Falabelo (2009, p. 230), que observou o “deslocamento do leitor em direção ao conhecimento,

de forma intensa e envolvente: a leitura como provocação ao prazer de ler, como um acontecimento interdiscursivo”.

Certamente, incorremos aqui em um certo nível de abstração, uma vez que discutir a formação e a valorização da carreira do professor, o percurso histórico da profissão docente e o papel do Estado na formulação de políticas públicas consistentes para a área é também uma parte fundamental da renovação da escola em um nível mais amplo. Porém, o recorte que fazemos, mais específico à parte da ação docente que é restrita ao cotidiano escolar, se faz necessário para chamar atenção para o debate sobre que ferramentas de mediação se assume no ato de ensino. Admitimos que essa discussão, não sendo desvinculada das questões políticas e históricas acima citadas, não decorre imediatamente delas, de modo que é preciso destacar também o exercício concreto dos indivíduos responsáveis pela mediação: os professores em atividade.

Ademais, não se trata de estabelecer um paradigma inteiramente novo para o ensino da literatura; reconhecemos como relevantes e promissores os resultados dos trabalhos já feitos a esse respeito. O que se quer aqui é verificar que novos percursos se pode abrir. Por tudo isso, escolhemos o verbo “enriquecer” como portador do significado que queremos dar ao trabalho. Falar em riqueza pressupõe a infinitude do saber, legitima as múltiplas relações possíveis entre os elementos envolvidos no campo do ensino de literatura e, principalmente, remete-nos à ideia mais ampla, que é proporcionar aos alunos envolvidos uma formação sólida, que os leve a vislumbrar sentidos concretos do aprendizado escolar para a vida; em suma, que os enriqueça e, conseqüentemente, lhes dê poder.

A escolha de desenvolver a proposta junto a alunos da Educação de Jovens e Adultos se deve ao fato de ainda haver poucos estudos privilegiando esta modalidade de educação escolar entre as produções do PROFLETRAS, e também pela heterogeneidade etária e experiencial características deste segmento serem um elemento potencialmente propulsor dos projetos a serem criados, já que estes têm relação direta com a experiência coletiva dos alunos. Como nos dizem Mollica e Leal (2009, p. 118):

O desafio das pesquisas em EJA (...) situa-se na transferência do letramento social para o escolar e vice-versa. O primeiro caminho parece se verificar e tem sido muito trabalhado. No entanto, a rota do letramento escolar para o social ainda está por ser conhecida pelos estudiosos da área, pelos formadores e alfabetizadores e constitui problema educacional crucial para a erradicação do analfabetismo funcional no Brasil.

Além disso, estamos convencidos de que intervir na Educação de Jovens e Adultos com propostas inovadoras e referenciadas academicamente é um ato de luta política no quadro da educação brasileira, que, não obstante as reduções dos índices de evasão e de analfabetismo nas últimas décadas, ainda não conseguiu superar de todo os impactos da desigualdade socioeconômica na vida escolar. Permanece real a constatação da proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001, p. 36) de ser “cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas”, o que se reflete no dado do Censo Escolar de 2015, que apontou quase 2,8 milhões de alunos matriculados nessa modalidade em todo o Brasil. É fundamental, portanto, que se ocupe esse espaço, para, em diálogo com os demais envolvidos nele, superar as limitações do sistema que atrofiam a vontade de alunos e professores de estar na escola e impedem o êxito da construção de conhecimento.

Para desenvolver a proposta, elegi a Escola Municipal Solerno Moreira, localizada na passagem Universal, número 127, bairro da Terra Firme, em Belém, Pará. Nesta instituição, funciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, onde atuo como professor de português desde março de 2016. A Terra Firme, localizada no Distrito Administrativo do Guamá, é um dos bairros mais populosos da cidade de Belém, contando, em dados de 2010, com mais de 60 mil habitantes. De urbanização precária e cortado em boa parte de sua extensão pelo igarapé do Tucunduba, um dos principais afluentes da baía de Guajará, que circunda a capital, o bairro se tornou território estratégico para a organização do tráfico de drogas (COUTO, 2012). Estigmatizado pela mídia de massa devido à insegurança, é visto negativamente não só pelas forças de segurança, mas também por seus próprios moradores (SILVA; SÁ, 2012; PINA, 2013). Ao mesmo tempo, o bairro é celeiro de diversas iniciativas de luta política e de difusão cultural.

O grupo de alunos escolhido para a realização da pesquisa correspondeu a uma turma da 4ª totalidade, que contava, ao início do trabalho, com cerca de 35 alunos matriculados, e na qual havia duas horas e meia de aulas de português por semana. Como o trabalho na turma compunha minha carga horária regular de trabalho, dispus de um ano inteiro para efetuar o projeto. Os resultados expostos nesta dissertação corresponderam a um total aproximado de seis meses de trabalho.

Feita a apresentação dos objetivos e do *locus* de aplicação do trabalho, descrevemos a seguir, sumariamente, como a dissertação está organizada.

No primeiro capítulo, expomos as ideias que inspiram nosso lançamento a essa proposta de renovação educacional, servindo-me de pensadores da educação mais ou menos contemporâneos, a exemplo de José Pacheco, Alexander Neill e Lauro de Oliveira Lima. A seguir, apresento em detalhes como se entende aqui a pedagogia de projetos, a partir de uma contextualização histórica e de exemplos atuais das práticas associadas ao termo, pautados principalmente no trabalho de Fernando Hernandez, Josette Jolibert e Lúcia Helena Leite, bem como na indispensável tese de Tathiana Barrera.

O segundo capítulo serve à exposição de formulações teóricas acerca da natureza, da função e do ensino da literatura que auxiliaram a construção do trabalho. São recuperados os textos de Hans Robert Jauss, Antoine Compagnon e Antonio Candido, acompanhados das propostas para a didatização da leitura literária feitas por Regina Zilberman, Marisa Lajolo, e Annie Rouxel, dentre outros. Ao final, proponho algumas articulações entre as teorias do campo da literatura e as propostas apresentadas do campo da educação, pensando como umas encontram eco nas outras, podendo se complementar em benefício do trabalho de ensino.

Essas reflexões levam à parte final do trabalho, quando, primeiramente, exponho os procedimentos metodológicos que foram utilizados na aplicação da proposta junto aos alunos, acompanhados dos textos literários a serem trabalhados, com as respectivas propostas de leitura e interpretação, relacionadas aos objetivos de aprendizado. Por fim, chego aos resultados alcançados pela aplicação da proposta. São apresentadas, a princípio, as primeiras interações com os alunos e professores e as observações feitas no momento de apresentação geral da proposta a eles. Em seguida, são explanados os projetos desenvolvidos com os alunos, mostrando os aspectos positivos que progressivamente foram se desenhando ao longo do trabalho, sem esquecer de mencionar os erros, os ruídos e os desencontros que também ocorreram e as formas encontradas para superá-los ou não. Espero, paralelamente à demonstração das possibilidades de inserção da leitura literária no interior de uma pedagogia de projetos, mostrar também o cotidiano vivo, repleto de tensões e problemas a serem resolvidos, mas também de muitas realizações gratificantes.

Mais do que um trabalho exigido por um programa de pós-graduação, esse texto é também um registro histórico meu, de meus alunos e colegas, que passa à memória à medida que se realiza, e também um depoimento e um manifesto de vida, em defesa da educação pública de qualidade, e é ainda um memorial em nome de todos os professores (não são poucos) que vivem a busca desse ideal e lutam para transformar suas realidades de trabalho.

2 ENSINANDO E APRENDENDO COM PROJETOS

Foi no já longínquo ano de 1896 que Machado de Assis publicou “Várias histórias”, que continha “Conto de escola”, a história de um dia na classe de três meninos que se envolvem em uma ardilosa trama em que um oferece uma “pratinha” pelas respostas de um exercício do outro, e o terceiro os denuncia ao mestre, um austero e rigorosíssimo senhor cuja palmatória é o terror dos alunos. A escola é descrita pelo narrador machadiano nas primeiras linhas do conto simplesmente como um “sobradinho de grade de pau”. À primeira vista apenas uma frase introdutória da obra, tal descrição na verdade representa todo o desencantamento e a opacidade com que o protagonista e seus colegas viam o lugar, sentimentos não muito diferentes da forma como a maioria das crianças, jovens e adultos dos anos atuais veem a escola, em grande parte porque, apesar do fim dos castigos físicos, do surgimento de tendências pedagógicas mais humanistas e de uma preocupação paulatinamente crescente com a formação docente, a escola ainda falha, e falha muito, em motivar os alunos para o aprendizado, abrindo entre a criança curiosa e o conhecimento formal um abismo que, com o passar do tempo e a permanência do mau uso do ensino, só tende a crescer. E repercute, mais tarde, em cenários que vão da extrema desigualdade social do Brasil à ascensão de figuras ocas, populistas e reacionárias, porém cheias de votos, na política.

É por isso que, dentre os desafios que a contemporaneidade nos impõe, mudar a escola é provavelmente o principal. No modelo ainda em vigor na maioria das escolas públicas, que pretende ser um preparador de crianças e jovens para a vida, observa-se na verdade um cotidiano estéril, baseado em uma cultura de isolamento e autoritarismo, que repassa conteúdos cuja única finalidade quase sempre é a realização de exames, causando o que Tomazetti *et al* (2011) chamam de “perda de referência do momento escolar”: o gosto e a necessidade de frequentar a escola são atribuídos a uma possibilidade externa a ela, como o vestibular, o mercado de trabalho ou um curso profissionalizante. É óbvio que a mudança desse quadro só é possível acompanhada de sérios investimentos sociais em todas as áreas, que relaxem as tenazes pressões pelo consumo, pela homogeneização cultural, ou mesmo pela sobrevivência, sentidas por toda a sociedade, mas radicalizadas em contextos menos favorecidos. Mas quem sabiamente escolheu fazer política na escola, e não em partidos, menos do que buscar a utopia do bem-estar social, deve antes responder a pergunta: o que a escola pode fazer, ou o que podemos fazer nela?

2.1. MUDAR A ESCOLA

Felizmente, não é preciso aqui, absolutamente, reinventar a roda. Quem habita o espaço escolar no dia-a-dia percebe que as aulas expositivas, as cópias e as provas são sentidas como insuficientes, ou mesmo inúteis, pela maioria dos educadores e dos gestores. Não é por acaso que surgem expedientes de organização coletiva que passam a preencher uma parte do calendário letivo ano após ano: eventos, gincanas, mostras, excursões, projetos, trabalhos extraclasse e outros, sendo essas geralmente as atividades que alunos e professores mais recordam depois. Há ainda as instituições mais corajosas, que radicalizam seus cotidianos e, deixando de realizar tais trabalhos alternativos de forma ocasional e descontextualizada, promovem-nos a integrantes perenes e decisivos de um planejamento inovador, que se luta, sob todas as contradições, para colocar em prática. É o que o Instituto Alana, a Ashoka, o coletivo [Re]Considere, de Niterói, o Coletivo Escola Família do Amazonas, o próprio Ministério da Educação e diversas fundações ligadas a empresas privadas mostram, em seus trabalhos recentes de pesquisas sobre e no interior dessas escolas. Se é verdade que “a escola andou meio século como um barco à deriva e encalhou à entrada para um porto de promessas” (PACHECO, 2009a, p. 26), também é certo que há mais motivos para otimismo do que para depressão oferecidos aos que buscam ser otimistas. É aqui, como professor de Português atuante em duas escolas municipais de Belém, que me situo.

Tive e continuo tendo em meu trabalho muitos momentos em que se concretizou a busca por inovação que gere uma formação significativa. Quase sempre parcial e efemeramente, é fato, mas sem deixar de me proporcionar felicidade intensa, a certeza de um elo construído, de uma consciência provocada. Foi isso que me motivou a buscar no Mestrado Profissional em Letras a integração entre, de um lado, aprofundamento teórico em minha área de conhecimento e, de outro lado, a geração de fluxos de ideias que direcionem uma mudança no curso da escola que temos.

Nesse ponto, são muitas e variadas as possibilidades de introdução de propostas inovadoras. Há, porém, esse pré-requisito indispensável, que é a vontade de mudança. É inconcebível uma reformulação dos padrões de uma escola que não esteja vinculada a um desejo e um esforço internalizado entre seus atores cotidianos em direção a um objetivo que se quer atingir. Concordamos com Elie Ghanem quando distingue a lógica da inovação da lógica da reforma, explicitando que

A lógica da inovação educacional orienta práticas que estão situadas na base de sistemas escolares, às vezes em estabelecimentos individualmente considerados e outras vezes em organizações locais entendidas como associações comunitárias. Ao seguirem a lógica da inovação, as práticas educacionais se diferenciam do que costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar. Assim sendo, a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro. Por definir-se em relação a um grupo localizado, a inovação educacional tende a ser principalmente endógena e as práticas que seguem esta orientação dependem de um elevado voluntarismo de educadores(as). Além de descontínuas no tempo, estas práticas são fragmentadas, isoladas e têm baixa visibilidade. (GHANEM, 2012, p. 104-5)

Dependente do engajamento dos atores cotidianos da escola, a inovação se associa também aos valores que estes defendem e praticam. Esses valores não são teoricamente definíveis nem se materializam diretamente em algum objeto ou instrumento. São, na verdade, produtos de uma elaboração pessoal, que reflete as referências subjetivas que cada educador toma para si durante a vida. Daí existirem ideias sobre o novo na educação referenciadas na literatura, na ciência e na tecnologia, na arte, na agricultura, na antropologia, no misticismo e na religião e em tantas áreas quantas são ocupadas pela ação humana sobre a Terra. É disso que trata Helena Singer (2015, p. 294), quando constata que

um novo movimento pela transformação na educação ganha força, um movimento que se integra à mobilização de novos atores pela reinvenção da democracia nas suas várias dimensões. Trata-se de iniciativas de grupos da sociedade civil que buscam novos modos de fazer, modos criativos e solidários de desenvolver autonomia e cooperação que colaborem para o bem-estar social (...).

Neste novo movimento, educadores, comunicadores, artistas, pesquisadores, estudantes e ativistas de diversos campos vêm criando novas experiências educacionais que resgatam e atualizam propostas de pensadores como Leon Tolstói, John Dewey, Janusz Korczak, Celestin Freinet, Ivan Illich, Paulo Freire, entre outros que se dedicaram à formulação de propostas educativas emancipadoras.

Quando falo de mudança escolar neste trabalho, portanto, falo de um lugar pessoal que é preenchido pelos valores do afeto, da empatia e da coletividade, construídos ao longo da vida por uma formação familiar espiritualizada. Também suponho um sentido revolucionário, de transformação radical da sociedade, surgido de trabalhos de militância feitos em prol de diversas causas ao longo da vida, que insere em minha prática uma espécie de irreverência, de gosto pelo inusitado e pelo subversivo; finalmente, carrego comigo uma forte antena sensível a fenômenos e objetos culturais e artísticos, o que me leva à música, à literatura e ao cinema e

estabelece em meu pensamento de mudança um sentido de pluralidade, de prazer estético e de valorização do belo.

Esse panorama pessoal não é meramente retórico. Concordamos com José Pacheco quando aponta que “é, sobretudo, necessário que o professor afetivamente se conheça. Este conhecimento gera segurança, permite aos professores serem *senhores de si*” (PACHECO, 2009b, p. 96, grifo do autor), porque “um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é” (PACHECO, 2012, p. 11). Mesmo pautada no coletivo que é a escola, minha prática cotidiana junto a alunos é resultado dessas inspirações pessoais, e, como falarei aqui diretamente dela, não é possível furtar-me a um olhar atento sobre mim mesmo. Formulação semelhante faz Alexander Neill, fundador da escola Summerhill¹, ao argumentar sobre seus posicionamentos diante de alunos:

Toda minha teoria sobre educação é constituída sobre minha abjeta humildade. Minha principal objeção a Macdonald² é que ele ignora suas próprias fraquezas. Ele nunca se analisou para ver que espécie de homem é. Se pudesse olhar dentro de seu coração e descobrir toda a pequena mesquinhez, as tolices e hipocrisias, não teria coragem de obrigar um menino a fazer-lhe continência; não teria a impudência de surrar um menino por haver praguejado. Uma das piores coisas em Macdonald e em mil outros mestres-escolas é terem esquecido sua infância. Um mestre-escola nunca deveria crescer. (NEILL, 1978, p. 218)

Com isso, o aparente clichê de que “o aluno não gosta de uma matéria: gosta do professor de determinada matéria” (LIMA, 1971, p. 236) adquire uma verdade mais profunda e particular: é no encontro de subjetividades abertas, em que ambas as partes, sem interposição de muros disciplinares, vejam-se mutuamente como seres humanos com idiossincrasias, gostos, desejos, potências e fraquezas, que a relação de ensino e aprendizagem melhor se estabelece, como resume Pacheco (2009a, p. 207): “Toda a atividade de ensinar está centrada na relação, na reciprocidade, em vínculos, que pressupõem afetividade”.

Uma outra constatação consequente das anteriores é igualmente verdadeira: dificilmente haverá efeito prático para a educação se esse autoexame não for acompanhado de um esforço coletivo. É quando grupos de educadores reconhecem-se como indivíduos limitados em seus trabalhos solitários que surgem as condições objetivas para a mudança institucional, que, para Pacheco e Pacheco (2013, p. 18), são duas: “mudar-me e estar em uma

1 Escola democrática e autogestionada fundada em 1921, funcionando atualmente na Inglaterra, na qual “adultos e crianças têm o mesmo status” e onde se permite “que cada criança busque seu próprio caminho na vida”. Fonte: Site oficial da escola.

2 Refere-se a um professor que era colega de Neill durante seus primeiros anos de exercício docente.

equipe”. Em um grupo voltado à mudança de práticas, a dúvida deve ser adotada como um valor, e a reflexão crítica adotada como rotina, com cada sujeito se reconhecendo como agente que é transformado enquanto transforma, compartilhando a convicção de que “o que é o que pode ser coexistem, que a realidade é moldada por opções e que os indivíduos são os projetos que decidirem ser” (PACHECO, 2009a, p. 40). É a esse processo que José Pacheco chama de “reelaboração da cultura pessoal e profissional”.

Tais são os fundamentos pessoais que orientam nossa ideia de mudança neste trabalho, e nos inspiram a criar escolas que não sejam vistas como um mero “sobradinho de grade de pau” ou qual seja sua aparência física, mas que possam ser descritas em palavras que falem do sonho, do prazer e da alegria que diariamente sejam nelas vividas. Uma das propostas metodológicas que objetivam criar essa escola é a pedagogia de projetos.

2.2. PEDAGOGIA DE PROJETOS

Se é fato que se pode definir o início do debate sobre essa metodologia pedagógica no âmbito da renovação pedagógica empreendida por John Dewey e alguns de seus contemporâneos ainda no final do século XIX, como afirma Leite (1996), desde o princípio a pedagogia de projetos se configura como um afastamento da prática da escola tradicional. Andam com ela, entre outras, as ideias do aprendizado pela experiência mais do que pela transmissão, do trabalho em grupo mais do que do esforço individual e da autoavaliação contínua mais do que da avaliação externa. Para Leite (1996, p. 2), é “impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos (...) é um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados”.

Hernandez e Ventura (1998) aprofundam essa temática a partir da experiência com os docentes da escola Pompeu Fabra, de Barcelona. Lá, a partir da constatação inicial de que os conteúdos eram apresentados de forma repetitiva e de que muitas vezes não correspondiam às expectativas e possibilidades dos alunos, procurou-se estabelecer um processo de reaprendizagem das formas de relação com o conhecimento, e, conseqüentemente, de trabalho. Enfrentou-se, a princípio, a necessidade de adaptar à escola às múltiplas fontes de informação que a contemporaneidade oferece, modificando a forma de se relacionar com o

que se conhece. Para os autores, ensinar não se trata mais de selecionar conteúdos *a priori* e estabelecer as etapas de aquisição dele pelos alunos, mas de inventar um processo que vise a

combinar a aquisição de conhecimentos, a estruturação da inteligência, e o desenvolvimento das faculdades críticas; desenvolver o conhecimento de si próprio; avivar, de forma permanente, as faculdades criativas e imaginativas; ensinar a desempenhar um papel responsável na sociedade; ensinar a comunicar-se; ajudar os estudantes a prepararem-se para mudar e capacitá-los para adquirir uma visão global. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 49)

Essa perspectiva caracteriza a busca pela globalização, entendida aqui com o sentido de processo pessoal de construção do conhecimento, que deve ser proporcionado ao estudante por meio de um arranjo pedagógico bem definido. Contudo, deve-se estar advertido aqui em relação às concepções que distorcem o real sentido da globalização, muito comuns nas práticas escolares. Para Hernandez e Ventura (1998), a globalização não é resultado de uma somatória de matérias, cada uma trabalhada por força e pressão de um professor, que é quem “proporciona as fontes de informação e que estabelece as relações que os estudantes vão levar adiante” (p. 53), pois, dessa forma, os estudantes respondem no sentido da globalização do saber apenas quando estão em contato direto com o docente, e, quando sozinhos, optam por trabalhar separadamente cada conteúdo. Da mesma forma, a globalização não se resolve pelo critério da interdisciplinaridade, entendida como conjunção de disciplinas em torno de um tema, pois, desse modo, mantém-se uma estrutura na qual cada docente dá sua visão isolada do tema, supondo que o aluno “possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor, e em que o somatório de aproximações a um tema permita, por si próprio, resolver os problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional” (p. 54).

A globalização, entendida como uma estrutura psicológica de aprendizagem, supera esses dois pontos de vista supracitados e impõe o sentido de uma organização curricular que reconheça que “as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação” (p. 57). Esse enfoque não representa uma proposta fechada que se pretenda aplicável a qualquer contexto pedagógico, mas sim um princípio que sirva de motivação inicial para

desenvolver no estudante um senso, uma atitude, uma forma de relacionar-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais, que faça com que sua aprendizagem vá adquirindo um valor relacional e compreensível. Tal

intenção parece a mais adequada se o que se pretende é aproximar-se à complexidade do conhecimento e da realidade e adaptar-se com um certo grau de flexibilidade às mudanças sociais e culturais. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 59)

É oportuno, contudo, considerar que essa concepção pedagógica entra em rota de colisão com toda uma cultura escolar e uma cultura profissional docente, em que a autonomia de planejamentos, objetos e ferramentas didáticas não é um fato. Muitas vezes, encontramos professores que se utilizam de planos, exercícios e mesmo avaliações elaboradas por outros, e tais materiais são baseados quase sempre em uma concepção didática de acumulação de conteúdos, distante de problemas e situações da vida prática. Frequentemente, essa forma de trabalho é tão arraigada no cotidiano escolar que os próprios estudantes a reconhecem como única forma válida ou útil de organização, o que torna ainda menos pacífica a introdução de modos alternativos, por mais fundamentados que sejam. É necessário, portanto, que se considere essa tensão ao introduzir uma prática não-conteudista no contexto de escolas tradicionais.

De acordo com Hernandez e Ventura (1998), a pedagogia de projetos, portanto, sustentada por esse referencial psicopedagógico, é uma forma de trabalho baseada na resolução de problemas subjacentes à aprendizagem, de forma não espontânea, mas guiada por objetivos estabelecidos de forma clara em torno de um tema, trabalhado em conjunto pelos profissionais da escola, a partir do qual se pensa a relação entre os conteúdos e as áreas de conhecimento. Na escola que serviu de lócus da investigação dos autores, a pedagogia de projetos tomou o lugar deixado no currículo pelos chamados “centros de interesse”, que, sendo uma forma de organização também voltada para a globalização, não mais satisfazia os professores, por manter a divisão por disciplinas, o papel do professor como um especialista, com poder total sobre o planejamento do itinerário de estudo e de sua avaliação, e um processo de aprendizagem baseado em uma perspectiva espontaneísta, que não favorecia aos estudantes a criação de vínculos cognitivos entre as diversas áreas do saber, pois eles buscavam nos temas informações que meramente gostassem ou achassem interessantes. Nos projetos, em oposição a esse modelo, busca-se uma aprendizagem significativa, que “pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 62); estabelece-se um processo de escolha dos temas e objetivos por argumentação, ou seja, não basta que um tema desperte a

curiosidade e o interesse imediato dos alunos, mas que seja analisado e aprovado a partir de diversos critérios de relevância. Para Hernandez e Ventura (1998, p. 67),

O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos eles analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o Projeto.

Assim, configura-se um trabalho que nega o espontaneísmo irrefletido, do qual a educação alternativa é muitas vezes acusada, estabelecendo desde o princípio a provocação dos alunos aos saberes e procedimentos como etapa crucial do desenvolvimento do projeto:

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. Na Etapa Inicial, uma função primordial do docente é mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir as possibilidades do projeto proposto (o que se pode conhecer), para superar o sentido de querer conhecer o que já sabem. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 68)

Os projetos abrem, dessa forma, um amplo leque de possibilidades temáticas, de tal forma que “não existem temas que não possam ser abordados através de projetos” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 68). Mesmo o professor não é impedido de propor temas que considere válidos, “sempre e quando mantenham uma atitude explicativa similar à que se exige dos alunos” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

O papel do docente no trabalho com projetos é também assentado sobre princípios diversificados. Em lugar de um papel central irradiador de todo o planejamento e de toda a execução do trabalho, o professor tem como funções principais o planejamento democrático acerca das fontes de informação que servem ao desenvolvimento dos temas, bem como o estudo e a interpretação conjunta delas. Esse planejamento de conteúdos e atividades não é rígido, e sim tem caráter de previsão, sendo flexível e sujeito a atualizações de acordo com sugestões dos alunos e novos dados que surgem. Hernandez e Ventura (1998, p. 69-70) propõem uma sequência de avaliação para o planejamento em três etapas:

- a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem.
- b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do Projeto.

c) Final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações?

Confirmando o pressuposto da pedagogia de projetos de que a formação dos alunos anda lado a lado com a transformação das concepções do professorado, compõe também o papel do docente o estudo e a busca de fontes de informação que “apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 69).

Por fim, os autores acrescentam às tarefas do professor um item mais subjetivo: a criação de “um clima de envolvimento e de interesse no grupo, e em cada pessoa, sobre o que se está trabalhando” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 69). O objetivo é o favorecimento da consciência de aprendizagem, ou seja, da percepção geral de que o trabalho é significativo e tem relevância para a vida escolar e social de cada um.

A re-elaboração da cultura profissional a que Hernandez e Ventura (1998) se referem não é, no entanto, pacífica. Diversos fatores são percebidos como ruídos na concretização dos fundamentos da pedagogia de projetos. Os autores se referem especificamente a três: a consciência de ser especialista, ou seja, a assimilação pelo professor de padrões e discursos próprios do exercício didático de sua área de conhecimento, que limitam a diversidade de possibilidades nas quais se pode intervir com e nos projetos; a ideia de que há necessidade de preparação dos alunos para etapas posteriores da escolarização, o Ensino Médio, por exemplo, o que leva professores a antecipar os modelos de ensino comumente praticados nessa etapa, distorcendo as formas de trabalho nos projetos; e a dificuldade de reflexão crítica sobre os fundamentos da própria prática, quase sempre detectada quando o professor se diz satisfeito com sua forma de trabalhar, resistindo às pressões coletivas por mudanças que o contexto ou a equipe pedagógica da escola exercem.

Hernandez e Ventura (1998) propõem também tarefas a ser realizadas pelo aluno no desenvolvimento dos projetos, que recaem essencialmente nos *índices* e nos *dossiês*, sendo aqueles uma lista de aspectos, questões e problemas a serem trabalhados no projeto, elaborada na etapa inicial, e estes uma recompilação sintética do índice, elaborada na etapa final, acompanhada dos dados das fontes de informação e das análises feitas acerca dos aspectos elencados inicialmente. Esses documentos são, além de instrumentos de progressão do projeto, os principais objetos de avaliação, que serão analisados conjuntamente para verificação das novas relações que cada aluno consegue estabelecer ao realizar seu trabalho.

É bom frisar que essa avaliação não visa a quantificar a acumulação de informação maior ou menor que cada estudante alcance, mas sim a qualificar o *tratamento da informação*, que é, pois, a principal tarefa dos alunos. Hernandez e Ventura (1998) apontam quatro fatores que devem ser considerados a respeito dela: as diferentes linguagens e visões da realidade que as diferentes fontes de informação carregam, o que pressupõe a distinção entre hipótese, teoria, opinião e ponto de vista, bem como o confronto de enfoques diferentes; a maneira de organizar e apresentar a informação, que pode resultar em alterações no próprio conteúdo dela; os diferentes procedimentos de linguagem que levam a “realizar definições, propor perguntas, estabelecer prioridades e hierarquias em relação aos conteúdos da informação” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 73), tais como a classificação, o resumo, a resenha, a descrição, dentre outros; e, por fim, o surgimento de novas perguntas ao longo do processo de coleta de informação, que concretizam as novas relações feitas pelos estudantes.

O aluno também tem papel ativo na avaliação da realização do projeto, que é descrita por Hernandez e Ventura em dois níveis, um interno e um externo, sendo que, naquele, cada aluno faz uma recapitulação “sobre o que foi feito e o que foi aprendido” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 74) e neste, o professor faz uma apresentação sobre o projeto realizado, a partir da qual a informação trabalhada é direcionada a outros contextos, abrindo-se assim novas possibilidades de investigação e aprendizado. A fim de ilustrar e sintetizar o passo-a-passo do trabalho com projetos, os autores propõem o diagrama que transcrevemos abaixo (figura 1).

Dizem os autores, resumindo os aspectos positivos do protagonismo do estudante na pedagogia de projetos, que esses procedimentos fazem com que os alunos

assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador, e, com frequência, um estudante a mais. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 75)

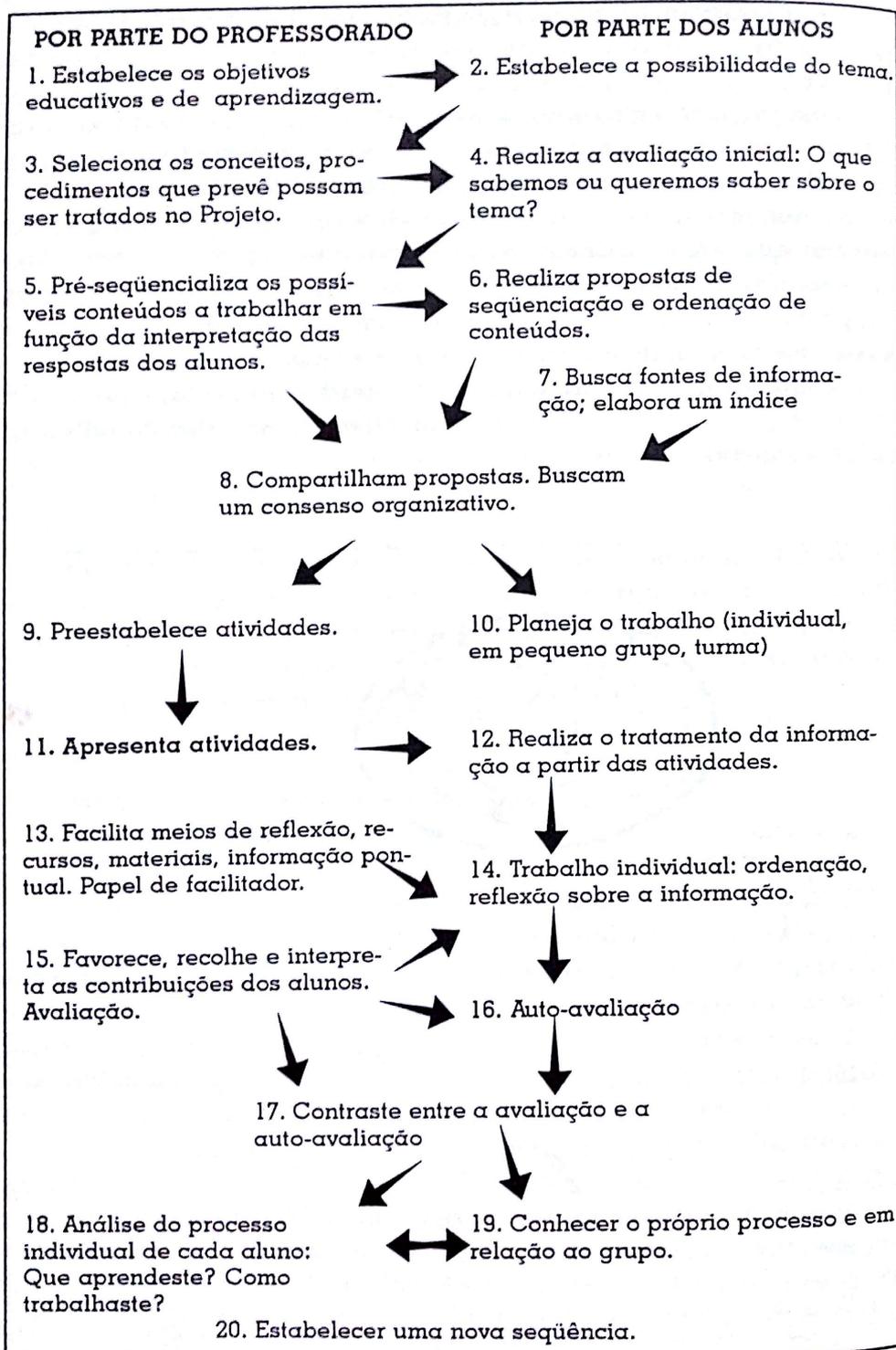


Figura 1 – Síntese de seqüência da atuação do professorado e dos alunos no Projeto. Fonte: HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 82.

Na visão dos professores da escola Pompeu Fabra, a pedagogia de projetos favoreceu a reformulação de conceitos sobre o aluno e seu aprendizado, tornando a equipe pedagógica mais atenta às vontades, demandas e necessidades de seu público. Em especial, os projetos fizeram surgir um senso de inovação que, ao mesmo tempo que significa “tornar permanente a atitude de mudança” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 192) por meio de uma busca constante pelo aperfeiçoamento pessoal e intelectual, também ressignifica o papel dos docentes da educação básica na pesquisa educacional, de um aplicador de formas estabelecidas na academia para um sujeito reflexivo sobre a própria prática, substituindo o imediatismo das exigências de resultados da academia por um processo contínuo e ao ritmo de cada equipe de professores.

Um outro olhar teórico acerca da pedagogia de projetos é o de Lúcia Helena Leite (1996), que, sendo uma publicação voltada para a formação de diretores de escolas brasileiras, tem o principal mérito de expor essa forma de trabalho em contraste com as concepções de ensino mais comuns no sistema educacional brasileiro. Para a autora, discutir a pedagogia de projetos é falar “sobre uma postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos” (LEITE, 1996, p. 1). Isso significa, em primeiro lugar, que o trabalho com projetos carrega um fundamento filosófico ao qual se deve estar atento, pois do contrário se pode recair no erro comum de distorcer um conceito inovador e usá-lo como máscara para a continuidade de práticas negativas arraigadas. Tal formulação indica, além disso, indo ao encontro das ideias expostas acima sobre a mudança da escola, que a inovação possibilitada pela pedagogia de projetos não se dirige apenas aos alunos, no que se refere à melhora das aprendizagens e à maior motivação para os estudos, mas também é medida pelas mudanças nas concepções de educação dos professores, que, comprometidos com o processo, tendem a re-estabelecer sua visão de mundo, de aluno e de escola sobre outras bases, e, em consequência, realizar-se mais profundamente como profissionais.

Essa postura pedagógica que fundamenta a pedagogia de projetos é definida por Leite (1996) como uma concepção que não dicotomiza a participação dos alunos e a apropriação dos conteúdos das disciplinas. A autora critica duas formas de conceber essa relação, muito presentes no trabalho de professores. Na primeira, chamada de cientificista conservadora, os conteúdos disciplinares, elaborados por fontes externas à escola e pouco permeáveis a relações com a vida cotidiana, são vistos como a unidade essencial do ensino, e a participação dos alunos com perguntas e comentários é entendida como prejudicial, posto que pode atrasar

a conclusão do programa. Na segunda, chamada de espontaneísta, procura-se negar a primazia dos conteúdos como fim único do trabalho escolar, flexibilizando a forma de abordagem com os alunos e abrindo espaço às intervenções deles, porém, acaba-se “negando e desvalorizando os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como espaço de conhecimento da realidade dos alunos e de seus interesses imediatos” (LEITE, 1996, p. 3). A autora procura eliminar a dicotomia presente nessas concepções, defendendo que os conteúdos, sendo um conhecimento indispensável por sua validade científica e social, não podem ser estabelecidos sem contexto, e sim “ser fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural” (p. 3), ao mesmo tempo em que não se pode negar aos alunos que pautem seus interesses, cultura e necessidades por meio da escola, visto que, em uma postura democrática, esse é o principal motivo da própria existência dela.

A pedagogia de projetos, portanto, é uma das formas de superação dessas concepções, posto que, nela, os conteúdos não têm sua importância reduzida, mas estão a serviço da resolução de problemas concretos, estabelecidos coletivamente com base nos interesses e necessidades levantados.

O desenvolvimento de projetos, com o objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, vai gerar necessidade de aprendizagem; e, nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas, entendidos como "instrumentos culturais" valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica. Com os projetos de trabalho, os alunos não entram em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos e de modo teórico, como, muitas vezes, tem acontecido nas práticas escolares. Nessa mudança de perspectiva, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Há, também, o rompimento com a concepção de "neutralidade" dos conteúdos disciplinares, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos alunos envolvidos nos projetos. (LEITE, 1996, p. 4)

Dois aspectos devem ser destacados no trecho acima. O primeiro diz respeito à ênfase dada pela autora ao problema de ampliar a interação dos alunos com a realidade, ou seja, não se trata de propor um contexto artificial de trabalho, que responda às necessidades impostas pelo planejamento, mas de reconhecer que o aluno tem experiências prévias à escola, e tratar de incluí-las no plano de trabalho, o que é um ponto crucial para tornar a aprendizagem significativa. Esse dado adquire ainda mais importância se considerarmos o público ao qual este trabalho se volta, o da Educação de Jovens e Adultos, constituído em boa parte por pessoas que, além de estudar, frequentemente trabalham, cuidam dos filhos, assumem responsabilidades da vida adulta e participam ativamente de diversas atividades em sua

comunidade, como cultos religiosos, organização comunitária, festas, práticas esportivas, dentre outras. O segundo aspecto se refere à menção à “neutralidade” feita pela autora, que faz emergir um componente político inerente à pedagogia de projetos. Se, ao longo do processo, os conteúdos ganham sentidos diversos, que recaem principalmente na vida social e na experiência do mundo, deve-se levar em conta o potencial mobilizador e transformador que assim se ganha, e que os alunos poderão perceber. Questiona-se, dessa forma, o discurso conservador sobre o uso da escola para “doutrinação”: não se defende que o professor use sua autoridade para regular as posições políticas dos alunos, mas que seja capaz de proporcionar a eles atividades e formas de lidar com a informação trabalhada, para que consigam, se desejarem e se sentirem motivados para tal, perceber a necessidade de se posicionar e de rever o próprio posicionamento.

Leite (1996) elabora um quadro comparativo entre a perspectiva compartimentada presente na escola e a perspectiva globalizante própria da pedagogia de projetos. Destacam-se os seguintes pontos: o papel do professor, que deixa de ser o informante único detentor de respostas certas para ser um interventor na aprendizagem dos alunos, criador de “situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que eles avancem em seus esquemas de compreensão da realidade” (p. 4); o modo de sequenciação dos conteúdos, que, na abordagem tradicional, é rígido, e na perspectiva globalizante “é vista em termos de níveis de abordagem e aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos” (p. 4); e a forma das atividades, que são “receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino” (p. 4) na perspectiva compartimentada, enquanto no enfoque globalizante são atividades abertas, que permitem a busca, o estabelecimento e o compartilhamento que cada aluno faz de suas próprias estratégias.

Nesse contexto, a autora tem uma preocupação especial com a apropriação pelos alunos dos novos conteúdos que se mostrem necessários ao longo da elaboração do projeto, o que, segundo ela, é a principal tarefa do professor. Por isso, propõe a organização de módulos de aprendizagem, que são momentos de aprofundamento e sistematização, “em que o professor irá criar atividades visando a um tratamento mais detalhado e reflexivo do conteúdo” (LEITE, 1996, p. 5). Os módulos não podem, porém, ser definidos por antecipação, mas surgir do processo vivido pelo grupo, bem como das experiências e conhecimentos prévios mostrados pelos alunos.

No entanto, Leite (1996) não considera que todos os temas e objetivos estabelecidos nos projetos precisem ser escolhas dos alunos. Na verdade, a participação destes na escolha dos temas a serem trabalhados não é um dogma, mas uma ilustração do sentido interativo que deve orientar essa etapa do projeto:

O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor. Portanto, os problemas ou temários podem surgir de um aluno em particular, de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação. (LEITE, 1996, p. 5)

De forma semelhante a Hernandez e Ventura (1998), Leite (1996) propõe um esquema de organização dos projetos em três etapas, porém aprofundando alguns pontos. Para a autora, a primeira etapa, chamada de problematização, tem vínculo decisivo com todas as posteriores, pois “os alunos (...) já trazem (...) hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que os cerca. E é dessas hipóteses que a intervenção pedagógica precisa partir; pois, dependendo do nível de compreensão inicial dos alunos, o processo toma um ou outro caminho.” (LEITE, 1996, p. 6). Portanto, o levantamento inicial de ideias dos alunos não tem caráter formal, ou de simples tentativa de motivá-los, nem visa a estabelecer classificações entre os alunos mais ou menos próximos das informações tidas como “corretas”; na verdade, os conhecimentos levantados nesta etapa devem servir como matéria-prima das próximas, mas não de forma automática, e sim em um processo singular a cada vez que é feito, e que envolve a intervenção decisiva da criatividade e das referências culturais de alunos e professores.

A segunda etapa, chamada por Leite (1996) de desenvolvimento, é marcada pela busca de informação nova, que desequilibre as hipóteses iniciais. Porém, o professor não deve ser o apresentador de todos os dados novos, e sim um elaborador de atividades em que

os alunos se defrontem com situações que os obriguem a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocar-se novas questões, deparar-se com outros elementos postos pela Ciência. Para isso, é preciso que se criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos e/ou grandes grupos, o uso de biblioteca, a vinda de pessoas convidadas à escola, entre outras ações. (LEITE, 1996, p. 6)

A síntese constitui a terceira etapa de organização do projeto, na qual a evolução do aprendizado, tanto conceitual quanto de procedimentos e valores, e o trabalho feito para torná-

lo significativo são recuperados e demonstrados. Esses novos conhecimentos poderão então servir de conhecimento prévio em novos projetos, o que reforça a ideia de que a pedagogia de projetos não é uma alternativa apenas para tornar “mais dinâmico” o dia-a-dia da escola, mas para preencher com a missão institucional de elaborar conhecimento todos os momentos da vida escolar. Essas etapas são ilustradas por Leite (1996) no esquema que reproduzimos abaixo (figura 2).

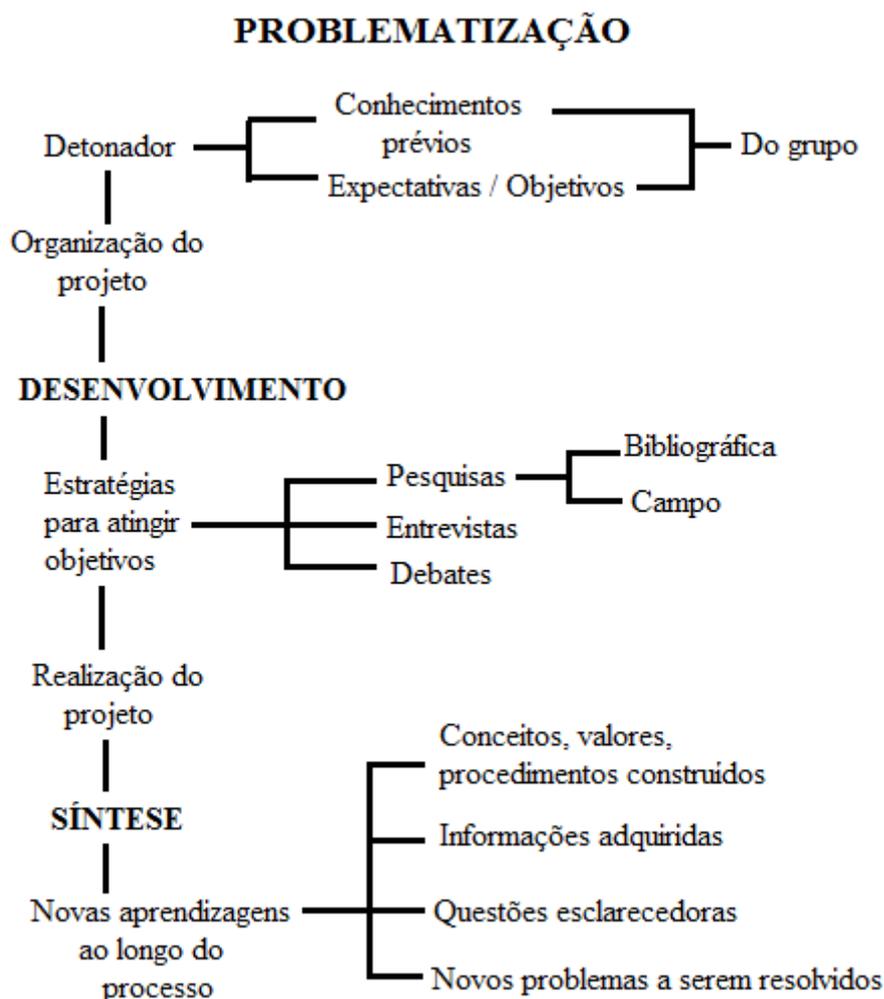


Figura 2 – Esquema do desenvolvimento de um projeto. Fonte: LEITE, 1996, p. 6.

A obra de Josette Jolibert (2006) apresenta a pedagogia de projetos a partir de experiência em escolas municipais do Chile, que consistiu em uma pesquisa-ação focada em

turmas de crianças da fase correspondente ao Ensino Fundamental brasileiro. É, portanto, um ponto de vista eminentemente prático, que prioriza a demonstração dos resultados alcançados com os alunos envolvidos. Estes dados, além de mostrarem a eficácia do trabalho em formar sujeitos não apenas leitores e escritores proficientes, mas também cooperativos, conscientes de seu poder de intervenção no meio e dos instrumentos necessários para essa intervenção, têm também o mérito de aprofundar os aspectos supracitados a respeito da pedagogia de projetos, no que se refere principalmente à organização do espaço, do tempo e dos tipos de atividade realizados.

Para a autora, os projetos têm cinco méritos principais (JOLIBERT, 2006, p. 34): dar sentido às atividades escolares, uma vez que advêm de uma demanda real dos alunos; subsidiar a organização e a execução autônoma do trabalho pelos alunos, fortalecendo o valor da independência; permitir a tomada de decisões pelos alunos, bem como que estes assumam com responsabilidade e as avaliem; fomentar o trabalho cooperativo, “incrementando a socialização e a autoestima” (p. 34) facilitar a comunicação entre a escola e a comunidade, possibilitando que ambas as esferas validem os trabalhos e as vivências uma da outra. A autora elenca no quadro transcrito abaixo (figura 3) algumas diretrizes para a efetivação dos projetos:

Não	Sim
<p>Continuar com o monopólio do professor quanto a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. desenhar 2. decidir o funcionamento da aula 3. definir as tarefas a realizar 4. avaliar <p>E em geral decidir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o que será feito - como será feito - quando será feito 	<p>Permitir ao grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. organizar-se 2. construir as suas regras de convivência 3. administrar: <ul style="list-style-type: none"> - o seu espaço - o seu tempo - as suas atividades - avaliar o seu trabalho <p>Permitir a cada aluno que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escolha - discuta -avalie - estabeleça - critique - comprometa-se - responsabilize-se - realize-se - viva

Figura 3 – Diretrizes práticas da pedagogia de projetos. Fonte: JOLIBERT, 2006, p. 35

Contudo, para Jolibert (2006), os projetos não são uma metodologia completa em si, mas um princípio de organização que se associa a outras demandas, uma vez que,

se quisermos que nossos alunos sejam personalidades ricas e solidárias, crianças com domínio da linguagem, não basta apenas atualizar as atividades de aprendizagem propriamente ditas. A vivência tem nos mostrado que é necessário criar condições

mais gerais que permitam formar essas personalidades e estimular essas aprendizagens. (JOLIBERT, 2006, p. 23)

Essas condições estão diretamente associadas à forma como se organiza o espaço da sala de aula e dos demais lugares de encontro, à quantidade de tempo disponibilizado para a efetivação de um dado trabalho e ao conjunto de atividades que se planeja trabalhar.

Para Jolibert (2006), o espaço da sala de aula é concebido tradicionalmente com uma disposição e um controle rígido pelo professor das mesas, dos lugares, do comportamento e do conteúdo dos quadros e paredes. Em contraste, a organização por projetos deve incentivar a vontade dos alunos de se comunicarem entre si e com o professor, além de garantir várias possibilidades de distribuição das mesas “de acordo com as necessidades e a variedade de atividades” (JOLIBERT, 2006, p. 23), a expressão e a organização das aprendizagens nos quadros e paredes e a liberdade de movimentação pelo espaço de dentro e de fora da sala, de acordo com a atividade que se realiza. A autora defende uma “concepção positiva de autodisciplina, que aperfeiçoe as condições de aprendizagens” (p. 23), em lugar da disciplina imposta, que limita as possibilidades do aluno e, conseqüentemente, seu engajamento na aprendizagem.

A autora propõe algumas formas de arrumação das mesas, que incluem a possibilidade de agrupá-las, dentre outros jeitos:

- . Duas a duas, três a três ou cinco a cinco para facilitar a visão e o trabalho em grupo nas oficinas.
- . Em forma de U, em semicírculo ou em V, para facilitar o trabalho coletivo diante do quadro-negro.
- . Empilhadas em um lado da sala ou no corredor, quando perturbam uma atividade em grupo na qual somente se usam as cadeiras ou o chão. (JOLIBERT, 2006, p. 24)

Depreende-se daí que as mesas e cadeiras não são, como na concepção tradicional, instrumentos que conformam os alunos em posições e funções unívocas, como se a aula acontecesse em função delas; antes, são objetos vistos como uma ferramenta a mais entre outras, que deve ser colocada a serviço do trabalho, e até mesmo dispensada, quando não se fizer necessária.

Os quadros e paredes, nessa perspectiva, são “espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens” (JOLIBERT, 2006, p. 26), que podem receber textos, relacionados ao cotidiano da escola, de conhecimento importante para os alunos e informações novas que chegam à sala e que todos devem acessar, assim como os textos

produzidos pelos próprios alunos ao longo do projeto, sejam os de expressão literária ou de comunicação externa, e murais que demonstrem e sistematizem o planejamento coletivo e os novos conhecimentos adquiridos. A autora defende ainda a presença de textos de diversos tipos, gêneros e procedências, efetivando o que chama de “sala de aula textualizada” (JOLIBERT, 2006, p. 29), pois

É importante que o contato com os textos comece desde a chegada da criança na sala de aula. Os textos apresentados devem ser significativos e de todos os tipos, com os quais elas interagem de forma natural no dia-a-dia ou consultam como referência. Assim, extraem desses textos informações e prazer, ao mesmo tempo em que constroem a ideia da importância da língua escrita (JOLIBERT, 2006, p. 28)

Em relação ao tempo de ensino e de aprendizagem dentro da pedagogia de projetos, Jolibert (2006) defende um calendário flexível, que dependa dos objetivos estabelecidos coletivamente, pois cada projeto exige um tempo específico, que pode se concretizar em planos anuais, mensais ou semanais, ou em prazos curtos de um ou dois dias. Os projetos anuais e mensais correspondem a demandas mais amplas, que exigem estudo, organização e comunicação externa mais profundos, como conhecer um ponto histórico da cidade e prestar solidariedade a jovens apreendidos por atos infracionais. Por outro lado, os projetos de curto prazo podem surgir de problemas da vida cotidiana, como a ajuda a um colega de turma acidentado ou a adoção de uma mascote entre animais abandonados na rua.

Na atualidade, a pedagogia de projetos figura como uma das componentes do que Tathiana Barrera, em sua tese de doutorado (BARRERA, 2016), estabelece como movimento brasileiro de renovação educacional, que, segundo a autora, marca o início do século XXI com ações protagonizadas por múltiplos atores interligados em rede, que se assemelham por buscar formas de educação opostas ao sistema tradicional, hoje massificado nas redes pública e particular. Nesse contexto, os projetos integram de forma mais ou menos bem definida o planejamento de várias escolas. É o que mostra a lista de instrumentos pedagógicos das escolas alternativas (figura 4), elaborada coletivamente por educadores de todo o Brasil em uma roda de conversa na CONANE³, em 2015, evento do qual também participamos presencialmente.

3 Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, evento realizado desde 2013 que visa a reunir experiências que “buscam construir uma educação viva e democrática que enxergue a criança de modo integral”. Fonte: Site oficial do evento.

Além da menção explícita a “projetos”, a lista tem também outros elementos que podem ser associados à pedagogia de projetos, conforme explanado acima. Como alguns exemplos, podemos citar os “círculos”, que se referem a uma das formas alternativas de

Instrumentos pedagógicos

Artes
Brincar
Círculos
Crença inabalável no poder cognitivo do outro
Currículo significativo
Diálogo
Exercício da escuta e do olhar
Fim da seriação
Formação de professores
Jogos cooperativos
Novas metodologias
Pesquisa
Processo de desconstrução e reconstrução contínuo
Projetos
Recriar ambientes de aprendizagem que sejam múltiplos e variados
Respeito à bagagem cultural
Ressignificação do erro
Tutoria
Valorização do processo mais que do resultado

Figura 4 – Instrumentos pedagógicos das escolas alternativas brasileiras. Fonte: BARRERA, 2016, p. 115.

disposição do espaço de aprendizado, favorecendo os momentos de interação durante os projetos. O “currículo significativo” e o “respeito à bagagem cultural” se referem à integração dos interesses e vivências dos alunos ao plano de trabalho, estratégia básica das etapas iniciais dos projetos, assim como o “diálogo”, uma constante de todas as etapas, que serve ao acompanhamento das impressões e aprendizagens. A “pesquisa”, que pressupõe o protagonismo do aluno na coleta de informação nova, é outra estratégia essencial dos projetos. Por fim, a “valorização do processo mais que do resultado” também pode ser entendida como princípio da pedagogia de projetos, uma vez que é a capacidade de entender e intervir com autonomia no próprio processo de aprendizado o principal aspecto valorizado na avaliação.

Os dados trazidos por Barrera (2016) apontam para a concretização de projetos no cotidiano de diversas escolas brasileiras. A inspiração dessas escolas é, na maior parte das vezes, a Escola da Ponte, em Portugal, que por sua vez tem grande inspiração no método do educador francês Célestin Freinet, no qual os temas de estudo são retirados de observações feitas pelas crianças durante explorações livres em diversos ambientes, gerando-se perguntas que devem ser respondidas pelas próprias crianças em pesquisas, que são depois arquivadas

na biblioteca da escola, servindo de referência para pesquisas posteriores. Assim, observam-se experiências como a do Projeto Âncora⁴, em Cotia, interior de São Paulo, no qual

é partindo de um projeto relacionado a seu sonho que os tutores desenvolvem, junto com a criança, um plano de estudo. A criança tem à disposição todos os espaços da escola para pesquisar, estudar e construir, sozinha ou no grupo de estudantes que também querem aprender sobre determinado conteúdo, podendo ou não recorrer às oficinas em que um professor trabalhará determinado assunto da maneira que achar mais interessante (explicando, dando exercícios, sugerindo a construção de uma máquina, de uma maquete etc.). (BARRERA, 2016, p. 108)

No Projeto Âncora também se verifica a pedagogia de projetos acontecendo em decorrência das relações de poder e de trabalho instauradas dentro da escola, que são menos hierárquicas e mais horizontais, permitindo que os próprios alunos participem e se organizem para as atividades de manutenção do espaço. Barrera (2016, p. 125) aponta que

os projetos de estudo muitas vezes se relacionam com problemas encontrados quando [os alunos] participam dessas atividades. Um dos estudantes, por exemplo, está desenvolvendo um trabalho relacionado ao lixo que a escola produz, especialmente em decorrência de sua observação acerca dos restos de alimento do almoço.

O currículo por projetos encontra, no Brasil, a necessidade de ser articulado com as exigências curriculares que são elaboradas a nível federal, estadual e municipal. É notório, porém, que as escolas fazem esse trabalho de forma muito consciente, muitas vezes a partir de uma interpretação liberal das diretrizes, que as aproveita não como um fator limitador, mas impulsionador, como se constata no depoimento de uma diretora de escola do MST⁵, citado por Barrera (2016, p. 113):

A gente tem uma discussão de construção coletiva dos planos de estudo. A gente estuda o que nos é orientado, os parâmetros curriculares, e pega o recheio da comunidade. O recheio das pesquisas que são feitas aqui na comunidade e em volta, faz pesquisa e estudos do entorno e acrescenta no plano de estudo, então a gente consegue abranger mais do que simplesmente os conteúdos que são dados como mínimos. Na verdade, a gente diz conteúdos mínimos, mas se tu for ver são apenas orientações. (...) A gente dividiu as turmas por bairros [...] dois educadores mais um grupo de educandos, eles foram até lá, fizeram a pesquisa, elencou várias questões,

4 Associação Civil que atua na assistência social e educação, na qual funciona uma escola que tem por princípio buscar uma “prática educacional acolhedora e participativa que possibilite a todas as pessoas serem felizes e sábias”. Fonte: Site oficial do projeto.

5 Trata-se da Escola Estadual Nova Sociedade, localizada em Nova Santa Rita (RS), uma das mais de 2 mil escolas construídas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), nas quais priorizam-se “conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social”. Fonte: Site oficial do movimento.

da área social, do MST, da comunidade, do município, quanto tempo mora, enfim, fez um questionário, e esse questionário a gente socializou e construiu o complexo. Com as falas mais representativas que a gente achou que abrangia todo o conteúdo, trazia as contradições, dialética e tal. Daí, a partir dessas falas a gente elencou os conceitos e faz esse trabalho coletivo por área. Aí, por área eles fazem o plano de estudo, que depois é socializado por todos e a partir desse plano de estudo se faz o planejamento de trabalho [diário].

O trabalho com projetos, segundo as observações de Barrera (2016), também tem o mérito de fazer a escola rever a noção tradicional de conteúdo válido para o aprendizado e a realização pessoal dos alunos. É o que mostra um relato da autora sobre o Colégio Viver⁶, também localizado em Cotia:

No Colégio Viver, há um horário semanal para os estudantes desenvolverem projetos pessoais, havendo de fato liberdade para estudarem os temas que lhes interessam. Acompanhamos, por exemplo, uma estudante do 5º ano que se interessava por adivinhações (tarô e leitura das mãos), conhecimentos extremamente distantes dos saberes que tradicionalmente circulam no ambiente escolar. Seu tutor a auxiliava, como fazia com as demais crianças, fornecendo leituras (que ele mesmo precisou pesquisar, por não conhecer o assunto previamente) e disponibilizando materiais para ela criar um espaço de adivinhação para atender outros alunos durante esse horário semanal, praticando seus conhecimentos. Essa prática poderia ser vista de um ponto de vista lúdico (algo que também é raro dentro do tempo e espaço escolar, com exceção do intervalo), mas pela seriedade com que realizava, buscando conhecer as tradições e técnicas envolvidas nesse processo, acreditamos que essa atividade esteja para a estudante bastante alinhada com outras formas de conhecimento, tidos como “científicos”. A turma também passa a considerar esses saberes como conhecimento válido, tanto o projeto dessa menina quanto a pesquisa de outro estudante que estava construindo um poço de água. (BARRERA, 2016, p. 114)

Relatos como esses reforçam nossa intenção de pensar a pedagogia de projetos em um contexto de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o público dessa modalidade se caracteriza pela heterogeneidade etária, que acarreta em diferenças bem visíveis nos modos de ser e de se relacionar com o mundo. Assim, o trabalho com projetos, permitindo a flexibilização do currículo e a integração da diversidade ao planejamento, pode ser tanto um motivador do interesse e da dedicação dos alunos quanto uma ferramenta para exercício do olhar sobre o outro, de tolerância e alteridade.

Em conjunção, as teses expostas neste capítulo nos levam a alguns parâmetros de atuação prática, já que pretendemos estabelecer uma pedagogia de projetos em um contexto de escola tradicional. É preciso, em primeiro lugar, tomar o espaço escolar como um espaço

6 Escola com 18 anos de trabalho com Ensino Fundamental, na qual os alunos “contam (...) com atenção individualizada e espaço para participação nas decisões”, priorizando “o desenvolvimento da autonomia nos mais diversos aspectos, o interesse e o prazer de aprender”. Fonte: Site oficial do colégio.

de disputa, no qual, ao mesmo tempo em que seja reforçado constantemente o caráter aberto, interativo e processual do projeto, baseado em pesquisa-ação, sejam confrontados explicitamente os modelos de ensino tradicionais, de modo que a comunidade escolar se sinta efetivamente interpelada à rediscussão e à reforma de suas práticas. Não é desejável, por não motivar a mudança profunda da escola, que um trabalho baseado em pedagogia de projetos seja visto superficialmente, tanto por nossos pares quanto pelo alunado, como uma forma legítima entre outras formas de trabalho igualmente legítimas em curso na escola, baseadas em aulas, memorização, cópias e provas, uma vez que o fundamento dos projetos parte de uma crítica exatamente a essas formas de ensino.

Além disso, os projetos, em suas experiências concretas mais bem-sucedidas, assumem um caráter evidente de coletividade, em que é o engajamento dos diferentes atores envolvidos na prática pedagógica da escola que possibilita o êxito e a transformação do olhar do aluno sobre a educação. Ora, é claro que nosso lócus de pesquisa, uma escola municipal tradicional de Belém, não se caracterizava, no momento da realização da pesquisa-ação, como uma escola coletivamente engajada nessa proposta. O trabalho, portanto, se reveste ao mesmo tempo de um sentido prático de trabalho com os alunos e de um sentido de “querer-ser” da pedagogia de projetos, que cria as condições para realização da proposta ao mesmo tempo em que a realiza de fato. Assim, deverão fazer parte da geração de dados e de sua análise tanto as evidências do sucesso da execução dos projetos quanto os ruídos, as tensões e as lacunas deixadas ao longo do andamento da pesquisa. Assumir tal caráter da pesquisa, ressalte-se, não a fragiliza nem a coloca em indefinição teórica, mas, pelo contrário, é coerente com a realidade educacional brasileira, em que as diversas políticas públicas historicamente aplicadas acentuaram as contradições do sistema ao invés de resolvê-las. Aproximamo-nos, assim, da realidade de nossos pares, que, depois, poderão se servir mais conscientemente dos resultados deste trabalho.

3 A LITERATURA COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta uma abordagem sintética dos pontos da teoria da literatura, bem como de olhares sobre o trabalho prático de ensino de literatura na educação básica, que nos subsidiam neste trabalho.

Uma vez assumida a tarefa de estabelecer, utilizando a literatura como meio e fim, uma proposta democratizadora das práticas pedagógicas, que afirme o protagonismo, a autonomia e a interação como valores indelévels do trabalho escolar, postula-se a necessidade de abordar o fenômeno literário de um ponto de vista também ele eminentemente interativo, que, sem deixar de lado as propriedades específicas da literatura como experimentação de linguagem por meio de gêneros e procedimentos próprios, nem tampouco negue o cânone estabelecido e a validade de possibilitar sua fruição na escola pública brasileira, privilegie o enfoque sobre a atividade do leitor que, membro de um grupo social e histórico determinado, leia e interprete a obra em um processo dinâmico e significativo, que permita a geração de significados de fato relevantes e mobilizadores dos sentidos estético, ético e político dos sujeitos. Encontraremos isso de forma mais bem estabelecida nas teorias da recepção.

Em paralelo, abriremos espaço para os apontamentos de estudiosos que defendem a literatura como uma experiência necessária à formação humana, por sua potência formativa tanto no sentido artístico, como alavancadora da sensibilidade e da percepção, quanto no sentido cultural, como via de acesso à diversidade dos modos de ver e viver da humanidade. Tais formulações se associam às abordadas na parte final do capítulo, na qual contextualizamos nossa posição nos debates acerca do ensino de literatura, trazendo as ideias de diversos autores contemporâneos que se ocupam dessa matéria.

3.1. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LITERATURA

Hans Robert Jauss é o primeiro teórico que delimita com precisão a tarefa dos estudos literários do ponto de vista da recepção. A proposta do autor parte de uma avaliação crítica das teorias literárias marxista e formalista. Aquela, para Jauss (1994, p. 16), tem a limitação de somente “medir o grau de importância de uma obra literária em função de sua força testemunhal relativamente ao processo social”, o que dá legitimidade apenas a uma parte pequena da produção literária, uma vez que poucas são as obras que servem como reflexão

direta da dinâmica das classes sociais. Por outro lado, os estudos formalistas caracterizam-se por tomar a literatura como objeto autônomo, desvinculado de condicionantes históricas, admitindo que a obra literária é “a soma de todos os procedimentos artísticos nela empregados” (JAUSS, 1994, p. 17), que organizam uma linguagem cujas propriedades se opõem à comunicação cotidiana, e que o papel da teoria é desvelar os procedimentos utilizados nesse processo. Ao mesmo tempo, os teóricos formalistas admitem uma dinâmica histórica da literatura, porém apenas como uma sucessão de fatos literários derivados da progressão dos sistemas estéticos.

A teoria da recepção cunhada por Jauss supera essas duas correntes à medida em que, admitindo a literatura como um fato simultaneamente histórico e estético, procura estabelecer como fio condutor da relação entre esses dois fatores o “experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24).

A principal oposição feita pelo autor é à ideia de que a obra literária se oferece, em todas as épocas e para todos os leitores, como um objeto autóctone, monológico e portador dos mesmos aspectos constituintes de seu sentido. A obra é, antes, vista por Jauss como um fenômeno, que re-acontece, com resultados diferentes, a cada leitura feita, em contexto histórico e condições sociais diversas. Em outras palavras, “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.” (JAUSS, 1994, p. 25).

O conceito de atualização é chave para nossa análise, pois carrega o sentido de que a obra literária de qualquer época encontra uma renovação de seus valores à medida que é lida e interpretada pelo leitor de uma época posterior. É o que afirma Zilberman (1989, p. 38), que comenta Jauss: “uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes, sua importância cresce ou diminui no tempo, determinando a revisão das épocas passadas em relação à percepção suscitada por ela no presente”. Por isso, a literatura não tem a mesma natureza da história e da política, nas quais os eventos, cuja materialidade e cujas consequências são “forçosamente existentes”, têm um caráter fatal e inescapável para o conjunto dos indivíduos; a obra literária, ao contrário, dependerá sempre de um observador, ou seja,

só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada — na medida, pois, em que haja

leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte de expectativa dependerá, pois, a possibilidade de compreender e apresentar a história da literatura em sua historicidade própria. (JAUSS, 1994, p. 26)

A atualização, na visão de Jauss, se orienta por três processos simultâneos, baseados no corte entre sincronia e diacronia inaugurado pela linguística estruturalista, pelos quais a recepção da obra literária pode ser analisada, tendo como principal mecanismo a dinâmica de pergunta e resposta característica da dinâmica de recepção das obras. Do ponto de vista diacrônico, toda obra ocupa determinada posição na série histórica de obras, podendo se situar dialogicamente como concordância, ruptura, ironia ou crítica a obras anteriores, bem como responder a perguntas por elas abertas e criar outros questionamentos. Culler (1999, p. 47), ecoando as formulações de Jauss, chega a postular a literatura como um fenômeno paradoxal, pois “criar literatura é escrever de acordo com fórmulas existentes (...) mas é também zombar dessas convenções, ir além delas. A literatura é uma instituição que vive de expor e criticar seus próprios limites, de testar o que acontecerá se escrevermos de modo diferente”. Jauss dá atenção especial à categoria do *novo*, apontando que o surgimento dele não se dá apenas em um sentido formal, mas também em um sentido atrelado a categorias históricas e discursivas, que investiga

a questão acerca de quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo em uma obra literária o novo; de em que medida esse novo é já perceptível no momento histórico de seu aparecimento; de que distância, caminho ou atalho a compreensão teve de percorrer para alcançar-lhe o conteúdo e, por fim, a questão de se o momento de sua atualização plena foi tão poderoso em seu efeito que logrou modificar a maneira de ver o velho e, assim, a canonização do passado literário. (JAUSS, 1994, p. 45)

De onde se entende, com Zilberman (1989, p. 60), que “é preciso proceder à análise do simultâneo, bem como das mudanças, comparando os cortes e descobrindo os pontos de intersecção, a fim de definir que obras têm caráter articulador”.

Coloca-se aqui o problema da “objetivação do horizonte de expectativa” (JAUSS, 1994, p. 29), que consiste na explicitação das condições e dos modos como os leitores do passado receberam e os leitores do presente podem receber a obra. Em outras palavras, é a retomada da história de sua recepção, que serve de intermédio às leituras atualizadas. Tal “sistema de referências”, para o autor, pode resultar “do conhecimento prévio do gênero, da

forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática” (JAUSS, 1994, p. 27).

Ressalte-se que esta perspectiva não significa impor a subjetividade do leitor como única questão pertinente na leitura, o que seria negar a relevância do estudo de propriedades específicas da literatura, mas considerar que o leitor interage com os aspectos das obras, criando sentidos mediados pelos elementos constituintes do próprio texto.

A obra que surge em determinado contexto não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então — e não antes disso —, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

Por outro lado, Jauss indica a necessidade de considerar também o aspecto sincrônico do fenômeno literário, afirmando que “a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia” (JAUSS, 1994, p. 48). Isso quer dizer que, dado o fato de que a obra que surge confronta obras do passado, é igualmente verdade que existe um conjunto de obras surgidas em um momento histórico comum, que constituem, para o leitor, a “unidade de um horizonte comum e significativo de expectativas, lembranças e antecipações literárias” (JAUSS, 1994, p. 48), ou seja, a relação entre os diferentes momentos da recepção das obras literárias é também uma relação entre os sistemas literários de uma época, aos quais as obras correspondem: “o corte sincrônico que passa pela produção literária de determinado momento histórico implica necessariamente outros cortes no antes e no depois da diacronia” (p. 48). Para Jauss, esse processo tende a revelar alguns fatores invariáveis, associados à própria característica da literatura, que apresenta elementos mais estáveis, como as tipificações em gêneros, estilos e figuras retóricas, e outros mais diversos, como os temas, motivos e imagens. Tais processos sincrônicos e diacrônicos ocorrem simultaneamente, caracterizando as mudanças da literatura como consequências do processo vivo de leitura, que, em substituição ao rigor formalista, seja tomado com uma visão funcional,

como “reocupação” de posições no horizonte de perguntas e respostas, “reocupação” esta que pode ser condicionada e provocada a partir tanto do interior — isto é, da lei imanente de um desenvolvimento do gênero —, quanto do exterior — ou seja, por estímulos e pressões advindas da situação histórico-social. (JAUSS, 1994, p. 49)

Por fim, Jauss enuncia o terceiro processo que orienta a atualização: aquele que afirma a função social eminente da literatura, que é distinta da função da análise histórica, uma vez que a obra literária, recebida no processo ao mesmo tempo sincrônico e diacrônico, como dito acima, tem a prerrogativa de “não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura” (JAUSS, 1994, p. 52). Assim, a obra literária entra em relação direta com as perspectivas, construídas e praticadas no cotidiano, de ética, moral, e, por que não dizer, religião de seus leitores:

A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. A nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida. Na esfera ética, sua função social deve ser apreendida, do ponto de vista estético-recepcional, também segundo as modalidades de pergunta e resposta, problema e solução, modalidades sob cujo signo a obra adentra o horizonte de seu efeito histórico. (JAUSS, 1994, p. 53)

Compagnon (2009, p. 47) formula um pensamento semelhante, defendendo a literatura como um meio de “preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos”. A chave para entender este ponto é o conceito de emancipação, que, para Jauss, é a finalidade de toda arte e ocorre quando a obra conduz o leitor a novas visões da realidade. Nesse ponto, é fundamental falar também da experiência estética, que vem a ser a raiz do processo de emancipação, pois, como resume Zilberman (1989, p. 53), “Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca”. É por meio da fruição que o leitor acessa o sentido pelo qual a obra contraria um código vigente e formata novos modelos de ação, já que o prazer estético

liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim, é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento

retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (ZILBERMAN, 1989, p. 54)

Essa perspectiva da análise literária com base na recepção nos interessa por deslocar o lugar do leitor da experiência passiva diante do texto, buscando sentidos que ele contenha de forma pura e imanente, para uma postura ativa, que utiliza o texto na perspectiva de seu conteúdo, mas permite associá-lo a experiências e ideias novas. De acordo com Zilberman (1989, p. 33), “a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo”. Ou seja: se queremos aqui promover uma experiência de leitura significativa, investigando as formas com que esta pode ser associada a projetos construídos acerca de temas cuja abordagem seja também significativa para cada aluno, faz-se necessário, em ambos os pontos, considerar e interagir dialogicamente com as convicções pessoais dos sujeitos envolvidos, e aí entramos necessariamente no campo dos valores, da ética e da moral. Como a estética da recepção abre o pressuposto de que esses fatores estão necessariamente inseridos no ato de ler, como parte do processo de atualização da obra, torna-se coerente com o tema proposto neste trabalho.

Culler (1999) nos dá mais pistas sobre a leitura do ponto de vista da atualização da obra pelo leitor, quando aponta que a interpretação de uma obra pode ser descrita como uma história de leitura, na qual são postos em jogo diversos fatores, como hesitações, conjecturas, correções, expectativas e reações. Uma pergunta-chave que pode ser usada para expor esses fatores é sobre a temática principal de uma obra:

O foco nas variações históricas e sociais dos modos de ler enfatiza que interpretar é uma prática social. Os leitores interpretam informalmente quando conversam com amigos sobre livros ou filmes; interpretam para si mesmos à medida que leem. Para a interpretação mais formal que ocorre nas salas de aulas, há protocolos diferentes. Para qualquer elemento de uma obra, você pode perguntar o que ele faz, como ele se relaciona com outros elementos, mas a interpretação pode, em última análise, envolver jogar o jogo do “sobre”: “então, sobre o que é essa obra realmente”? Essa questão não é inspirada pela obscuridade de um texto; é ainda mais apropriada para os textos simples do que para os perversamente complexos. Nesse jogo, a resposta deve satisfazer certas condições: não pode ser óbvia, por exemplo; deve ser especulativa. Dizer que “Hamlet é sobre um príncipe da Dinamarca” é recusar-se a jogar o jogo. Mas “Hamlet é sobre o colapso da ordem do mundo elizabetano”, ou “Hamlet é sobre o medo que o homem tem da sexualidade feminina”, ou “Hamlet é sobre a não confiabilidade dos signos” valem como possíveis respostas. (CULLER, 1999, p. 67)

Ao mesmo tempo, Culler afirma que “não se pode fazer uma obra significar qualquer coisa: ela resiste e você tem de se esforçar para convencer os outros da pertinência de sua leitura”. Por isso, “o que é importante no jogo de interpretação não é a resposta que você propõe – (...) o que é importante é como você chega lá, o que você faz com os detalhes do texto ao relacioná-los com sua resposta” (CULLER, 1999, p. 68). Daí deriva a noção de sentido defendida pelo autor, que reflete a formulação da estética da recepção: não é um dado imanente do texto, atrelado a uma suposta intenção do autor, nem se encontra em uma flutuação absoluta, à disposição do entendimento de cada leitor individual. O sentido “é simultaneamente uma experiência de um sujeito e uma propriedade de um texto. É tanto aquilo que compreendemos como o que, *no* texto, tentamos compreender” (CULLER, 1999, p. 69, grifo do autor). Embora a leitura sempre seja dependente de um determinado contexto, ou, se quisermos, de um determinado horizonte de expectativa, é necessário admitir também que “o contexto é ilimitado: não se pode determinar de antemão o que poderia contar como relevante, que a ampliação do contexto poderia conseguir alterar o que consideramos como o sentido de um texto” (CULLER, 1999, p. 70).

As formulações teóricas da estética da recepção, certamente, não devem ser interpretadas como um instrumental definitivo de análise de todos os processos de leitura literária. De fato, conforme a crítica de Compagnon (2010), se as teorias da recepção proporcionaram uma certa retomada de fôlego aos estudos literários, permitindo à história literária “achar novo alento sem renunciar ao essencial: a reconstrução e a contextualização” (COMPAGNON, 2010, p. 213), também é verdade que

o leitor continua sendo uma entidade abstrata e desencarnada em Jauss, que tampouco nada diz sobre os mecanismos que ligam, na prática, o autor e seu público. Ora, para acompanhar-se a dinâmica dos horizontes de expectativa, merecem atenção, além da própria obra, várias outras mediações entre passado e presente, por exemplo, a escola (...) (COMPAGNON, 2010, p. 214)

Justifica-se, assim, a necessidade de ampliar a abrangência das análises teóricas expostas acima, integrando a elas a complexidade advinda da mediação da leitura literária por diversas instituições sociais, sendo estas as instâncias que tornam concreta a atividade do leitor, ainda difusa nos quadros originais da estética da recepção. Considerando que, neste trabalho, a escola será a instituição que terá papel mais decisivo no andamento e na obtenção de resultados, passamos em seguida a expor e discutir as contribuições de autores que

relacionam, mais ou menos ancorados nos paradigmas da estética da recepção, a literatura ao seu ensino.

3.2. LITERATURA E ENSINO

Quando se inicia o debate sobre ensino de literatura, é impossível escapar à problematização dos motivos que nos levam a defender esse ensino. Embora seja relativamente comum a presença da literatura nas grades curriculares, nos livros didáticos e nos projetos de escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, o quadro teórico dentro do qual funciona a leitura literária escolarizada está longe de ser consensual. Portanto, não se deve afirmar acriticamente que a simples presença do texto literário seja suficiente para se efetivar o processo pedagógico que elejamos como mais positivo. Da mesma forma, é impossível desconsiderar o quadro político brasileiro atual, em que reformas educacionais de larga escala vêm sendo elaboradas e aprovadas sem debate amplo com a sociedade, em prol do imediatismo por que se pauta o mercado, frequentemente pondo de lado o paradigma humanista que vem alcançando as escolas na forma, por exemplo, das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia, de diretrizes pedagógicas menos conteudistas e de uma pluralidade maior de profissionais.

Estudos já feitos mostram que a leitura é um problema escolar desde as primeiras décadas da colonização, com a alfabetização em português imposta pelos jesuítas, passando pelo período de democratização do acesso à escola, em que constatou-se a falência dos modelos de ensino vigentes (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009). Considerando que tal fato persiste até os dias de hoje, sob novas condições socioculturais, estamos novamente obrigados a firmar posição sobre a natureza e a motivação do ensino da arte de forma geral e da literatura em particular, mais ainda se assumirmos, com Barthes (1989, p. 16-17), que

se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.

A razão de ensinar literatura é explorada por Antonio Candido (2011), que afirma ser a literatura, mais do que um fato social de consumo facultado a cada indivíduo, é um direito humano equiparado a outros direitos básicos como educação, saúde, alimentação e fruição de bens públicos. A literatura é o que o autor chama de bem incompressível, pois diz respeito a “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2011, p. 176). Isso porque a literatura é uma manifestação universal, presente em todos os tempos e em todas as sociedades, sob formas variadas, mas mantendo o caráter de experiência fabular, de um tratamento onírico da linguagem, e, da mesma forma que o sonho assegura a saúde do sono, a literatura, para Candido (2011), é fator decisivo na manutenção da vida de uma sociedade.

Estabelecendo um tripé do fenômeno literário como construção autônoma, forma de expressão e forma de conhecimento, o autor defende o poder humanizador da literatura, acrescentando que, enquanto geralmente se atribui este poder ao terceiro fator, é mais pelo primeiro que ele se estabelece, pois

quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente ou sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2011, p. 179)

A mesma preocupação tem Antoine Compagnon (2009) quando se pergunta para quem serviria e qual seria o sentido de se falar de literatura, que lugar seria o dela no espaço público e por que defender sua escolarização. Atento às variações pelas quais o conceito de poder da literatura historicamente passou, o autor aponta quatro noções principais a esse respeito: uma clássica, em que o poder do literário se associa à possibilidade de, por ele, singularizar as máximas sociais e concretizar as fórmulas éticas e morais abstratas do cotidiano, e, assim, ensinar sobre a vida e fazer o leitor conhecer a si próprio; uma romântica, que advoga para a literatura um papel opositor e contestador diante das pressões do sistema socioeconômico em voga, seja no que ele acarreta como obrigações opressivas e ostensivas ou como padrões automatizados subliminares de vida, levando o leitor a uma visão para além dessas restrições; uma outra noção, esta moderna, que vê na literatura uma função também transgressora, mas

ao nível da própria linguagem, que a obra literária conseguiria manipular de forma a escapar dos usos ideológicos do cotidiano, da ciência e da filosofia; e, por fim, um ponto de vista contemporâneo que nega os outros três: a ideia de acordo com a qual a literatura não teria, a rigor, nenhum poder e nenhuma finalidade a não ser o próprio exercício sobre si mesma, e a leitura não seria nada além de um jogo cujo fim principal é, simplesmente, jogar. Para o autor, essa negação teria o efeito colateral de provocar a desconfiança do público, que começaria a ver a literatura “como uma manipulação, e não mais como uma libertação” (COMPAGNON, 2009, p. 44).

Assim, o autor chega a sua apologia da obra literária, defendendo uma recuperação dos poderes legados a ela no passado, a partir da constatação de que outras ciências têm cada vez mais se aproximado da literatura. E isso porque “o próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades” (COMPAGNON, 2009, p. 47). É função específica da literatura, portanto, “preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

No que se refere ao poder mobilizador e inquietador da literatura, o autor confirma a tese dos românticos, colocando o discurso literário acima de outros discursos das humanidades, porém a atualiza à medida que coloca a provocação da sensibilidade acima da indução à ação prática que parece preponderar entre os oitocentistas:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. (...) A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Constitutivamente oposicional ou paradoxal (...), ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (COMPAGNON, 2009, p. 50-51)

Tal atributo das obras literárias não é, porém, objetivamente inscrito nelas, como nas obras do conhecimento erudito; mas, por isso mesmo, a literatura é “mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas”, pois “ela procede tateando, sem cálculo, pela

intuição, com faro” (COMPAGNON, 2009, p. 51), caminhando rumo a uma descoberta que nunca é definitiva. Se, pela obra literária, aprendemos a sentir, e o aprendizado dos sentidos não tem limites, a literatura se revela o campo privilegiado para “um exercício do pensamento” e sua leitura para “uma experimentação dos possíveis”, visto que, como conclui o autor, ela objetiva “menos a enunciar verdades que a introduzir em nossas certezas a dúvida, a ambiguidade e a interrogação” (COMPAGNON, 2009, p. 52).

A partir desses argumentos motivadores, estamos aptos a nos aproximar das teorias sobre a presença da literatura na escola. Porém, não é sem problematizações e pontos críticos que se constrói a relação entre uma e outra. A obra de Marisa Lajolo e Regina Zilberman é fundamental para uma análise sociocultural da questão, desvelando as ideologias em torno da relação pretensamente neutra entre as obras literárias e o aluno, contando com a mediação do professor e da escola. A necessidade da escola instruir por meio e para a leitura gerou “um sistema triangular (...) organizado em torno a esses ângulos – professor, escola e aluno –, sendo confiadas aos dois primeiros uma tarefa e uma responsabilidade, e ao terceiro, uma obrigação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 124). Porém, a decisão de fazer da escola, um espaço a princípio menos vinculado a interesses comerciais, o principal ambiente de inserção do indivíduo na cultura letrada “acaba por determinar um resgate singular da pedagogia, em que o papel coercitivo exercido sobre a infância pelas instituições encarregadas de educá-la é discretamente omitido” (ZILBERMAN, 1991, p. 17).

É assim que podemos compreender o constatado em nossa experiência no ensino de Português na educação básica: por um lado, constantes repasses a alunos de tarefas rotuladas com algum objetivo de leitura, mas que, seja pela padronização avaliativa ou por concepções equivocadas do que seja de fato importante no ato de ler, não alcançam valor real de produção de sentidos inovadores por parte do alunado, ficando restritas à busca por respostas certas ou a resultados práticos esteticamente agradáveis; por outro lado, a resistência dos alunos ao ato de ler, seja na forma da simples não-realização das tarefas solicitadas, seja na forma da escolha pelo menor esforço possível, que resulta quase sempre em cópias mal acabadas ou em outros tipos de respostas distantes dos objetivos de aprendizagem propostos. Por isso, é quase unânime entre os autores que analisam a leitura na escola a defesa de que

pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade

brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista. Ele congrega planos diversos – o sociológico, o hermenêutico, o ideológico – que não podem ser separados sob pena de o fenômeno sofrer profunda deformação. Por seu turno, conserva uma importância a não ser negligenciada, pois evidencia contradições não apenas internas, mas também conjunturais que afetam a nação, ao ressaltar os dilemas que essa experimenta, na medida em que partilha um modelo desenvolvimentista, cujo sucesso, por beneficiar alguns setores, não significa necessariamente a superação do estado do subdesenvolvimento e miséria do todo. (ZILBERMAN, 1991, p. 20)

Podemos inferir, confirmando a complexidade da tarefa, a existência de uma relação estreita entre a mediação do ensino de literatura e a tomada de posição diante de diversas outras questões fundamentais da sociedade e da cultura, em geral, e da ciência e da filosofia da leitura, em particular. O debate fundamental, no entendimento de Zilberman e Silva (1988), é a respeito da concepção do ato de ler. Os autores opõem duas concepções que mais espaço ocupam no debate público, a primeira segundo a qual a tarefa do leitor é decodificar os sentidos do texto, ir ao encontro da intenção do autor e reconhecer impessoalmente os elementos de forma e conteúdo utilizados, e a segunda que vê a leitura como um ato eminentemente interativo, no qual autor e leitor, historicamente situados, trabalham colaborativamente para a produção de sentidos. Sem defender *a priori* uma ou outra, os autores defendem que, “sem analisar e compreender as contradições existentes na sociedade brasileira, o professor estará incapacitado de posicionar-se com lucidez frente às duas concepções” (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p. 113).

Sem a percepção de que valores epistemológicos fundamentam seu ofício, o professor tende a reproduzir a ideologia dominante, uma vez que “a concepção que se tem de um processo (...) influencia sua operacionalização na prática e os valores daí decorrentes. Sabemos que não existe educação neutra; por extensão, também não existe leitura neutra, nem é ingênuo e livre de intenções seu ensino e difusão” (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p. 113). Trata-se aqui de concretizar o potencial emancipador da literatura, não necessariamente sob o pensamento romântico de transformação da humanidade, mas admitindo que todo texto é incompleto, não oferece tão-somente sentidos puros e estabelecidos de antemão, e está aberto à intervenção analítica e crítica do leitor, bem como ao diálogo com suas experiências de vida. Para Zilberman e Silva (1988, p. 114-115), essa convicção deve ultrapassar o esforço solitário de um professor, e orientar o trabalho da instituição escolar como um todo, pois “uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores”. Não se trata aqui apenas de

tomar posição acerca de concepções de leitura e da natureza da literatura; de acordo com Zilberman (1991, p. 118-119), no ensino pautado no texto literário,

a decisão por um caminho ou outro reflete a visão do professor a respeito não apenas da metodologia de ação, mas também do significado e finalidade da educação, fatores que direcionam sua atividade pedagógica diária. Portanto, discuti-lo representa trazer à luz as motivações do ensino, que, se comprometem a atuação particular do professor, pela mesma razão, explicitam o procedimento educacional por inteiro, o qual, sem qualquer inocência ou ingenuidade, se socorre dos produtos culturais da sociedade para a concretização de suas metas.

A relação do professor com a literatura é também a preocupação de Guimarães (2014), que defende uma postura do docente baseada em um tripé indissociável constituído por leitura, ensino e pesquisa, que procura evitar tanto a intervenção pesada das instruções e da interpretação do professor quanto o espontaneísmo que se satisfaz somente com as apreensões subjetivas do aluno leitor. Para a autora, ambos os caminhos “turvam o percurso no qual cada obra tenta nos situar: caminhos de negociação, dúvidas, desencontros e encontros, e, portanto, de diálogo e trocas que repelem o encerramento do olhar num espaço e mundo únicos” (GUIMARÃES, 2014, p. 58). Assim, uma mediação efetiva do literário na escola se dá, em primeiro nível, quando o professor planeja as estratégias de introdução da obra aos alunos, utilizando-se do “tateio pessoal das obras, orientado, também, pelo interesse didático sobre elas, o que faz da apropriação docente um entrelugar constituído de atos de leitura e de reflexões teórico-metodológicas” (GUIMARÃES, 2014, p. 56). O segundo nível compreende a recepção dos alunos, pela qual o planejado se abre ao inesperado, promovendo mudanças no percurso idealizado pelo professor.

A pesquisa feita no processo de didatização das obras não deve se pautar, para Guimarães (2014), pela simples retomada de informações, interpretações e propostas já formuladas pelas instituições oficiais. Antes, o professor de literatura deve adotar uma postura crítica, que reconheça as interpretações canônicas como dados a questionar. O que se defende, nesse caso, é um processo mais amplo, do qual as obras literárias façam parte: os conhecimentos escolares deixam de ser vistos como objetos a serem acessados como forma de classificar os indivíduos, e passam a servir a um “trabalho permanentemente desenvolvido com o fim de, a partir de uma experimentação e compreensão próprias, empreender ações concretas, que vão desde tomar parte nas obras e até à compreensão e intervenção no mundo”

(GUIMARÃES, 2014, p. 60). É assim que o professor se torna, ao lado dos alunos, um descobridor permanente do texto:

(...) esse percurso de convivência sensível e reflexiva com os textos, entre o coração e a razão, entre as referências do universo doméstico e as do cenário literário mais coletivo, é fundamental para que as ações de ensino construídas sejam sedimentadas numa prática efetiva de leitura do literário. Isso ajuda a inibir a descontinuidade do processo de ler, planejar e abordar a literatura na escola, tendo em vista que essas três ações devem se estabelecer mutuamente. Sendo assim, algumas descobertas nos textos literários pelo professor podem ser compartilhadas com a turma, com o cuidado de estabelecer condições para a devida apreensão e, sobretudo, o imprescindível questionamento estudantil. (GUIMARÃES, 2014, p. 62)

Como se vê, o conjunto da obra das autoras supracitadas assume claramente que não existe leitura literária na escola apartada das condições em que se estabelece essa leitura. Qualquer trabalho de leitura literária reproduzirá padrões culturais e pedagógicos, que poderão conceder e negar mais ou menos, dentro do contínuo do qual essas duas possibilidades são os extremos, a possibilidade de intervenção do aluno na interpretação e análise dos textos lidos. Tal análise vai ao encontro do que defendemos na introdução deste trabalho: a superação real da falta de atividades significativas de leitura passa necessariamente pela explicitação das condições político-pedagógicas que em tese as sustentem.

É nesse ponto que as teorias da recepção, discutidas no tópico anterior, inter cruzam-se com a prática de ensino de literatura. Lajolo (1988) defende que “a teoria de que se precisa para fenômenos socioculturais como a literatura é uma teoria que *também* se ocupe das *condições de manifestação* do fenômeno” (LAJOLO, 1988, p. 93, grifos da autora), e é considerando isso que se pode alcançar um trabalho de leitura mais significativo na escola.

Valendo-se da noção de horizonte de expectativa presente no trabalho de Jauss, a autora compara o processo de formação dos públicos receptores das obras literárias à constituição das variantes da língua falada: da mesma forma que as instituições e as gramáticas estabelecem um modelo a ser seguido no uso da língua, e o uso cotidiano obedece outras normas não coincidentes com as oficiais, o fenômeno literário também registra diversidade. Enquanto as instituições acadêmicas são responsáveis por estabelecer as obras legítimas, a interpretação oficial sobre elas e a linguagem com a qual é feita essa interpretação, outros discursos menos cultos geram relações entre autoria e leitura, e, portanto, manifestações diversas da literatura, que são subestimadas pela crítica oficial. A escola, não podendo se furtar ao discurso oficial que regula os modos de ler e pensar a literatura, nem

conseguindo evitar que os alunos entrem em contato e valorizem obras não canônicas, faz chocarem-se esses dois horizontes de expectativa, o que, para Lajolo (1988, p. 96-97)

talvez explique por que os reflexos das teorias da literatura que se manifestam na esfera escolar são diluições e generalidades cristalizadas em roteiros de leitura e similares que desfiguram a teoria, tornando a prática de leitura, comandada por este figurino, atividade sem significado (além do cumprimento de um programa) e quase sempre tão mecânica quanto o ensino dos rios que constituem a bacia amazônica. (...) Se, então, em vez de patrocinar exclusivamente roteiros de leitura inspirados nesta ou naquela teoria, a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem (inclusive as decorrentes de roteiros de atividades), a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados, e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras.

Assim, se podemos reconhecer que os modos de ler valorizados no circuito oficial sempre estarão presentes de uma forma ou de outra na leitura feita na escola, seja por via do discurso do professor, do livro didático ou dos suportes e mídias apresentados, Lajolo (1988) defende que seja instaurada certa distância entre esses modos oficiais e a atividade da leitura junto a alunos, de modo que o momento da leitura literária esteja aberto aos modos de ler que façam parte do repertório deles, muitas vezes praticados em leituras distantes das valorizadas pelas instituições. Isso seria condição para instaurar um processo vivo, dinâmico e significativo de contato com os textos.

Não obstante as mudanças e evoluções em diversos contextos da educação brasileira ao longo de quase trinta anos, é notório que essa forma limitada de tratamento do literário na escola ainda tem força. Rezende (2014), analisando pesquisas atuais sobre leitura e ensino de literatura, julga que a massificação dos indicativos de avaliação do sistema educacional no Brasil trouxeram a formação de leitores como um de seus principais critérios, o que, contudo, resultou em um enorme investimento na melhoria desses indicativos, em detrimento de um trabalho real de formação de leitores nas escolas:

Parece mesmo que, não sabendo a que santo se devotar – se ao investimento na formação do aluno ou à melhoria dos índices de avaliação nacionais e internacionais –, no discurso oficial, a “formação do leitor” é justificativa para fabricar novas apostilas, para dar suporte ao entra e sai de disciplinas (denominadas *componentes curriculares*, na grade), para o envio de *kits* de livros (medida louvável, mas, diante da cultura escolar que temos, os livros não encontram, na maior parte das vezes, destinação adequada), dinheiro público aos montes para equipes técnicas e profissionais contratados, editoras, gráficas, distribuidores – tudo vem justificado pela necessidade “formar o leitor”. Todavia, a falta de espaço adequado e, sobretudo, de tempo para que se leia na escola (já que se crê que o aluno não lê em casa), a

condição do professor – mal pago, com formação inicial precária, sobrecarregado – impedem mudanças positivas na prática escolar. Aliás, não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, o professor faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso de Letras, tornando-se numa versão empobrecida do especialista em análise e interpretação de texto. (REZENDE, 2014, p. 48, grifo da autora)

Indo mais além, Rezende (2014, p. 49) afirma que o autoritarismo e o distanciamento dos objetos de aprendizado, que caracterizam a cultura escolar, estão diretamente relacionados ao imaginário que se reproduz sobre a literatura, pois faz persistir “o ideal humanista de formar pela literatura”, o que, apesar de estar contido, como vimos, nas apologias da leitura literária feitas por autores consagrados, torna-se aqui uma falsificação, à medida que “tanto professores quanto alunos, quando indagados sobre literatura, manifestam um discurso que beira o sagrado, mesmo não tendo vivenciado nada disso em si mesmos”.

Por isso, para a autora, a mudança nas práticas de leitura na escola

supõe estabelecer desde uma nova concepção de espaço escolar (retirar grades, mudar a disposição das carteiras para uma interação entre os alunos), até uma nova relação professor-aluno (dar voz aos alunos, deixar de tutelá-los e, mediante o trabalho escolar, possibilitar a manifestação de individualidades responsáveis). (REZENDE, 2014, p. 52)

As ideias supracitadas antecipam o que parece constituir um consenso no debate contemporâneo sobre ensino de literatura: a necessidade de tornar a leitura propriamente dita a razão do processo, no sentido de contato efetivo com o texto, sem focar como tarefas mais importantes outros expedientes marginais a isso. É o que Zilberman (1991, p. 114) também advoga, criticando “a preocupação em adicionar ingredientes extras à leitura” e defendendo que,

para que a valorização da leitura seja de fato um projeto da escola, ainda quando limitada ao desempenho do professor de Língua Portuguesa, talvez seja preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerre nela mesma. E, a partir daí, experimentar as práticas que a nova postura sugerir, menos trabalhosas muitas vezes, eventualmente mais estimulantes para o leitor.

Tal atitude tem como pressuposto lógico, para a autora, a consideração dos interesses dos alunos, que “devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles”. Se o trabalho com a literatura, como dito, exige que se repense a postura do professor diante de seu objeto e de seus educandos, é igualmente necessário “que os alunos aprendam a exteriorizar seus interesses e a fazer ouvir sua voz” (ZILBERMAN, 1991, p. 118), para que não se dê margem

a chamar de inovação uma proposta que não seja mais do que uma retomada da pedagogia tradicional.

Esses mesmos pressupostos tem Annie Rouxel (2012; 2013; 2014), que articula com maior profundidade o conceito de experiência estética e de subjetividade com o trabalho de leitura na escola. Afirmando a limitação da leitura analítica, que pretende “formar um leitor capaz de responder às injunções do texto”, criando um ambiente no qual “a autoridade da norma pesa fortemente (...) a ponto de, muito frequentemente, o aluno se desengajar e não se afirmar em relação ao texto” (ROUXEL, 2012, p. 275), a autora defende que alunos leitores sejam investidos como sujeitos, ou seja, que tenham suas experiências de vida e leitura dando significado aos textos, o que, para a autora, implica em “renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, 'objetivado', para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos” (ROUXEL, 2014, p. 21). É o que caracteriza a leitura cursiva, um procedimento de “leitura autônoma e pessoal (...) [que] autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras” (ROUXEL, 2012, p. 276), em que se busca um ambiente de liberdade para o leitor.

Nesse processo, a experiência estética, que consiste na confluência de emoção, sensação e cognição no encontro com o texto, é o fator que mais atenção merece, por ser “um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade” (ROUXEL, 2014, p. 22).

Apresentando exemplos de histórias de autores conhecidos, a autora defende que o encontro estético pode acontecer devido aos mais variados e ínfimos aspectos da obra, de acordo com as experiências que o leitor mobiliza na leitura. Porém, por menores que sejam os detalhes da obra que chamem a atenção, são suficientes para enriquecer o leitor, já que, “na vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais” (ROUXEL, 2014, p. 23).

Rouxel (2014) aponta que a pedagogia da leitura está ainda em construção, mas indica alguns caminhos que já se demonstram produtivos. Um dos procedimentos mais interessantes, para a autora, é chamar os alunos à construção do chamado texto de leitor, ou seja, uma ou múltiplas composições, escritas ou não, feitas pelo leitor sobre o texto lido, pelas quais “ele o

reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção” (ROUXEL, 2014, p. 23). Com esse conceito, torna-se possível se afastar da concepção de leitura como atividade de obediência a sentidos dados de antemão, abrindo-se à necessária relatividade dos efeitos do texto, a partir da noção de que diferentes leitores leem diferentes textos, conforme Bellemin-Nöel (apud Rouxel, 2012): “A isso que eu chamo texto (...) é sempre ‘meu texto’: uma versão da obra para meu uso, com os vazios do que não me diz nada e as saliências daquilo que me faz sonhar demoradamente, muitas vezes conforme uma ordem que pouco tem a ver com a sequência da intriga explícita”. Desse modo, pode-se analisar como certas passagens das obras literárias produzem seus efeitos e são recuperadas pelos alunos. Por fim, Rouxel (2014) afirma que a geração de comunidades interpretativas na escola oportuniza mais ainda o aprofundamento das leituras, pois nelas

se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos. Os textos de leitores, traços e frutos da experiência estética, compõem muitas variações – no sentido musical do termo – em torno do texto da obra, alguns ricos e barrocos, com sua renda de notas, acréscimos exuberantes, outros mais sóbrios, mais refinados, outros mais despojados, é verdade. Às vezes, o tema fonte (o texto da obra) se atenua até desaparecer e tornar-se irreconhecível: a comunidade de leitores – alunos e professor – engaja, então, um debate interpretativo para apreciar a pertinência dessas produções hipertextuais. É o recuo crítico, o distanciamento face ao objeto literário e suas interpretações, que são, então, necessárias. Importa que seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção. (ROUXEL, 2014, p. 27-28)

Nessa forma de trabalho, que se abre a um engajamento subjetivo, dirigindo-se assim a um aprendizado significativo dos alunos, “é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação, pela óptica do texto” (ROUXEL, 2014, p. 33).

Entre as recentes propostas de ensino de literatura, outra das mais difundidas é a de Rildo Cosson (2014), que defende o chamado letramento literário, uma proposta sistemática, que procura superar, por um lado, o tratamento simplório do texto literário pautado na leitura sem consequências e, por outro lado, o tratamento excessivamente didatizado que explora os textos a fim de responder a exercícios escolares. Para o autor, há necessidade de conectar a

leitura feita pelos alunos na escola com os mecanismos interpretativos cunhados pelas instituições oficiais, pois “os livros (...) 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” (COSSON, 2014, p. 26). As obras literárias são fontes de um conhecimento que, embora tenha relação eminente com os sentidos, as emoções e as experiências de vida, tem também uma construção histórica que não é espontânea, às quais o aluno deve ser apresentado.

Como a leitura, a interpretação também não é uma prerrogativa tão somente individual, mas um “ato solidário”, pois,

ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. 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. (COSSON, 2014, p. 27)

Além da noção de leitura e interpretação, também a concepção sobre a própria literatura deve ser desmistificada. Cosson (2014) afirma que, para muitos professores, a palavra literária é como uma entidade mítica, que deve ser admirada e louvada em direção ao êxtase, e que essa é uma visão que facilmente leva ao fracasso do aprendizado da e pela literatura. A análise literária proposta pelo autor, indo ao encontro das teorias da recepção, “toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2014, p. 29), o que não eliminará o prazer e a experiência estética com a literatura; antes, aprofundá-los-á, pois os conectará com o conhecimento de como a obra faz com que aconteçam.

Ancorada nesses paradigmas, a sistematização proposta por Cosson (2014) se mostra interessante para nossa proposta, por partir de três perspectivas metodológicas cujos pressupostos e objetivos são semelhantes aos da pedagogia de projetos. A primeira, chamada pelo autor de oficina, invoca a máxima do “aprender fazendo”, pelo qual a acumulação de informação por meio de aulas expositivas dá lugar ao aprendizado prático, onde o aluno seja constantemente solicitado a contribuir para a efetivação do trabalho. Na proposta de Cosson (2014, p. 48), isso se dá por meio de atividades de “escrita ou registro” realizadas em

alternância à leitura. A segunda perspectiva, chamada de andaime, explicita o papel mediador do professor, que deve sustentar as atividades “a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos” (COSSON, 2014, p. 48). A terceira, chamada de portfolio, visa a “registrar as diversas atividades realizadas em um curso” (COSSON, 2014, p. 48), o que permite o acompanhamento, pelo professor e pelo aluno, da evolução do aprendizado, comparando os resultados das etapas inicial e final.

Como se vê, a proposta de trabalhar a literatura no contexto da pedagogia de projetos tem coerência com as ideias defendidas pelos autores, já que, no conjunto, todos propõem fatores como a valorização da voz do aluno, a efetivação de processos de aprendizado significativo, o vínculo e a continuidade entre as etapas do aprendizado, dentre outros. Esmiuçaremos a relação entre os dois marcos conceituais deste trabalho no tópico a seguir.

3.3. ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

No contexto teórico sobre o ensino de literatura, falar de inovação encontra algumas restrições. Diversos textos de estudiosos, mesmo os que nos dão valiosas contribuições à compreensão do objeto, evidenciam a necessidade de ancorar a defesa da literatura a um certo conservadorismo pedagógico, que parece fechar os olhos à heterogeneidade e à complexidade existente no quadro das experiências reais de educação, apressando-se em acusar prejuízos que algumas delas, quase sempre mal definidas no âmbito desses textos, pretensamente acarretam ao trabalho com o literário. É o que se vê, por exemplo, em Carlos Ceia (2002, p. 11-12), quando afirma que

a excessiva crença nas pedagogias centradas no estudante – tudo se constrói em torno do estudante, todos os objectivos de ensino devem concordar nos interesses do estudante, jamais se contraria a expectativa do estudante – conduziu ao desrespeito pela obra de arte literária (...). Tais pedagogias não estão erradas em si mesmas, porém levaram, entre nós, a uma total desresponsabilização do educador literário perante a obra ensinada. O que interessa aos novos pedagogos não é texto enquanto obra de arte, mas antes o texto enquanto instrumento que satisfaz um objectivo de ensino. Não interessa o texto enquanto obra de arte que deve ser apreciada como criação individual e imaginativa, mas o texto enquanto comprovação de teses académicas.

A mesma indagação subreptícia, de forma mais prudente, encontramos em texto de Marisa Lajolo:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (LAJOLO, 1993, p. 15, grifo da autora)

Ainda que reconheçamos o mérito das preocupações dos autores, os fragmentos acima deixam várias interrogações. Quais seriam essas “pedagogias centradas no estudante” ou “modernas pedagogias” citadas, e quais dados teóricos e práticos comprovam a análise sugerida sobre elas? Quem são os “novos pedagogos”, e quais de suas atitudes concretas mostram o tratamento limitado deles para com a literatura? Indo mais além, como se pode provar que é precisamente a ascensão das novas pedagogias que prejudica a leitura literária, e não outros dos múltiplos fatores sociais, culturais, ou mesmo econômicos, envolvidos no processo? É preciso chamar atenção para esses rótulos debilmente fixados, que repercutem no discurso acadêmico sobre ensino de literatura, pois nossa proposta neste trabalho associa diretamente esse ensino a uma concepção pedagógica que, sob vários aspectos, pode ser chamada de “nova” ou “renovada”, como vimos. Recusamos, porém, a carga semântica negativa que se queira dar a essa concepção, uma vez que apontamos os méritos dela para o aprendizado significativo de diversos conteúdos escolares, e queremos neste trabalho exatamente experimentar as possibilidades de integrar, entre eles, a literatura.

Assim, colocando em perspectiva os dois primeiros capítulos deste trabalho, pode-se entrever que há diversas associações em potencial entre a pedagogia de projetos e o trabalho escolar de leitura literária. Sem intenção de estabelecer definitivamente quais podem ser esses caminhos, fazemos neste último tópico da parte teórica uma proposição de relações entre os dois campos, retomando os conceitos esmiuçados acima. As relações são formuladas por meio de teses, cujo conjunto fundamenta a intervenção junto aos alunos, exposta no capítulo seguinte.

Tese I: Admitindo-se que o sentido do trabalho por projetos se dá pelo amadurecimento progressivo do conhecimento a respeito de um dado tema, o planejamento da leitura literária junto aos alunos pode também se pautar pela unidade temática. Assim, embora possam ser múltiplas as sugestões temáticas de uma mesma obra de acordo com a postura

interpretativa do leitor, a fim de investigar o tema deste trabalho, o percurso feito pelo professor de ler, planejar e abordar a literatura junto aos alunos deverá ser estabelecido com base no tema previamente pensado ou acordado. Não se afirma, com isso, que as leituras deverão ser padronizadas e pré-concebidas a partir de um interesse ou um viés pessoal sobre a temática, e que as interpretações dos alunos serão avaliadas mais ou menos positivamente conforme se aproximarem do padrão esperado; antes, a concepção do tema e a associação entre ele e os textos deverá adotar uma perspectiva liberal, que permita que a aventura interpretativa aconteça.

Tese II: A principal característica da pedagogia de projetos é o nexo de continuidade construído entre as etapas do processo de ensino-aprendizagem, e um dos fatores de avaliação essenciais dessa metodologia é a comparação entre os resultados nas etapas inicial, intermediária e final da investigação do tema. Considerando que a leitura literária, do ponto de vista das teorias da recepção, é um processo pelo qual o leitor é interpelado pelo texto e instado a entrar em um jogo de perguntas e respostas intermediado pelas obras, pode-se assumir que a leitura literária pode ser articulada entre as três etapas de um projeto, sob formatações pedagógicas específicas de acordo com a etapa em que seja inserida. Assim, um texto literário inserido na etapa inicial de um projeto deverá, a priori, servir como um gerador de questionamentos e um provocador de debates que subsidiarão a escolha de temas de investigação pelos alunos; uma obra inserida na etapa intermediária de um projeto terá papel ambivalente, possibilitará aos alunos exercitar a interpretação guiada pelo aprendizado em andamento no projeto, bem como a re-elaborar hipóteses e ajustar percursos de investigação justapondo novas informações e questionamentos; por fim, um texto lido na etapa final de um projeto poderá ser interpretado a partir das conclusões em torno do tema investigado pelo aluno, podendo a leitura se caracterizar como uma síntese do tema abordado. Nesse processo, a atribuição de sentidos pelo aluno ao texto é um processo sempre renovado, motivador e didaticamente coerente, uma vez que, ao mesmo tempo em que se mantém para os alunos um referencial pessoal de informações a partir do qual as interpretações podem funcionar, as relações entre as obras e os temas investigados, bem como os diálogos entre as diversas interpretações, mantêm-se imprevisíveis.

Tese III: As referências a respeito da pedagogia de projetos e da leitura literária na escola compartilham o pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem será tanto mais significativo quanto maior for o grau de apropriação pessoal dos alunos sobre os objetos de

ensino, bem como a geração da autodisciplina, da busca e do compartilhamento de hipóteses e estratégias pelos alunos e de formas interativas de convivência no espaço escolar, que permitam que as experiências e vivências pessoais venham à tona. Se a investigação deste trabalho concentra-se na forma como a leitura literária e a pedagogia de projetos podem se enriquecer mutuamente, podemos elaborar subquestões que enunciem os principais fatores a considerar na avaliação dessa macroquestão norteadora, quais sejam: a) de que formas se manifesta o desenvolvimento da autonomia no aprendizado, e como essa autonomia se reflete nas leituras e interpretações dos textos literários? b) como a leitura literária se relaciona com a geração de espaços e formas interativas de ensino e aprendizagem? c) em que sentido as experiências de vida de cada aluno podem ser um fator ambivalente tanto da análise e interpretação dos textos literários lidos quanto dos temas desenvolvidos nos projetos, e como estes podem mediar e transformar aquelas?

4 O ENCONTRO DOS PROJETOS COM A LITERATURA

Este último capítulo da dissertação enfoca o processo propriamente dito de intervenção junto aos alunos. São narradas as introduções das obras às turmas, os momentos de destaque ao longo do processo de leitura e os trabalhos feitos a partir dela, com seus respectivos resultados. Antes, a fim de melhor contextualizar o modelo que tomamos por base na proposta, bem como objetivar nosso olhar sobre os textos literários apresentados aos alunos, que serviu de base para a introdução e o diálogo sobre eles, discutimos os fundamentos metodológicos e apresentamos sucintamente nossa leitura sobre cada um dos textos trabalhados.

4.1. CRUZAMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho realizado guarda semelhanças com a pesquisa-ação de tipo crítica, descrita por Ghedin e Franco (2008, p. 212-213) quando

se percebe a necessidade dessa transformação [das práticas e valores dos sujeitos] mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas.

Neste trabalho, reconhecemos como sujeitos a emancipar, ou a envolver na forma de ensino e aprendizagem diferenciada da pedagogia de projetos, todos os atores envolvidos na comunidade do “Solerno”: alunos, professores, coordenadores, pessoal de apoio, famílias e comunidade. Fazemos isso a partir de uma reflexão crítica sobre os expedientes pedagógicos mais comumente presentes na escola, bem como sobre as concepções educativas que os sustentam, visando a explicitar os aspectos positivos e as limitações presentes nos discursos de alunos e professores.

Nesse ponto, pode-se pensar nas especificidades do tipo de público com o qual pretendemos trabalhar. Quais as possibilidades e os limites de um trabalho dessa espécie com alunos da Educação de Jovens e Adultos, que, como dito anteriormente, têm quase sempre histórias escolares e, por extensão, histórias de leitura, acidentadas? Nesse ponto, recorreremos a Micotti (2009, p. 29), quando aponta, de acordo com a proposta construtivista, que “o principiante não age como um leitor experiente, mas procura, a seu modo, compreender e

expressar significados”. Sugere esse fato que o trabalho com textos literários com alunos dessa modalidade não deve partir de pressupostos e objetivos pré-estabelecidos rígidos, visto que a relação entre os alunos e os textos, fundamental para o processo, deverá ser verificada durante a ação e integrada ao planejamento inicial. Ainda de acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 214),

a pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão – ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a ser utilizadas. (...) Esta leva em conta a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, uma vez que a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação.

Aí encontramos outra característica da pesquisa-ação, também presente em nossa proposta: a condução das atividades de forma não propedêutica, reconhecendo a necessidade de tornar os resultados alcançados em cada etapa uma condição para o planejamento das etapas seguintes. É o que Ghedin e Franco (2008, p. 224) chamam de “espirais cíclicas”, que Platone e Hardy (2004, p. 28) referendam como “um dispositivo rigoroso correspondente aos objetivos da pesquisa e no qual se alternam os tempos de ação, os tempos de análise e de reflexão sobre a ação”. Portanto, será preciso integrar essa forma de atuação em todas as etapas do processo, reservando momentos de análise e reflexão para cada fase instaurada, em seus pontos iniciais, intermediários ou finais.

Impossível, nesse ponto, desconsiderar que o modelo tradicional de aprendizado na escola, com predominância da sala de aula como espaço educativo, de aulas expositivas, do aprendizado individualizado e de poucos momentos de interação entre professores, mostra-se limitador da ação proposta. Se é verdade que é uma busca da pesquisa-ação “chegar a um saber compartilhado que vai tecendo uma estrutura interativa de confiança e comprometimento” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 226), e que é tarefa do pesquisador “estabelecer uma comunicação de igual para igual com os atores, reconhecendo-lhes a capacidade de dar sentido aos acontecimentos, de organizar e planificar” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 231), faz-se necessário que seja parte da pesquisa buscar e estimular formas alternativas de organização do trabalho pedagógico, que fujam do modelo tradicional e possibilitem a integração e o engajamento dos alunos na ação proposta.

Intentamos, ao propor esta forma de investigação, equiparar-nos ao nível do trabalho descrito por Platone e Hardy (2004), que apontam como os resultados mais importantes da

pesquisa-ação praticada pela equipe do CRESAS⁷ em escolas francesas a mudança sensível da dinâmica e da atmosfera de trabalho na equipe:

Tomamos consciência, progressivamente, que é da troca e da confrontação que podem surgir as novas ideias e o consenso necessário para realizar novas transformações. Por meio dessa dinâmica de troca, é o olhar sobre o outro que se transforma: ele se torna objeto de interesse, o observamos atentamente, pois nos damos conta de que cada um é capaz de trazer sua contribuição para resolver os problemas que aparecem. (PLATONE; HARDY, 2004, p. 28-29)

Dessa forma, realizar uma pesquisa-ação de tipo crítica implica em ressignificar o conceito de resultados discutindo, nesse ponto, não apenas os resultados materiais objetivos de produções dos alunos, mas também, e em igual nível de importância, os resultados observáveis, sensíveis e inferíveis diante da dinâmica de trabalho estabelecida com os sujeitos. Sendo a leitura literária nosso campo de investigação, essa proposta se torna ainda mais coerente, pois a experiência de fruição literária depende diretamente do cultivo da sensibilidade e do envolvimento afetivo como valores essenciais da vida do indivíduo.

O *locus* da intervenção, como dito na introdução, é a Escola Municipal “Solerno Moreira”, situada na passagem Universal, número 127, bairro da Terra Firme, em Belém, Pará.

Para sujeitos da pesquisa, delimitamos uma turma de 4ª totalidade (correspondente a 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos. Optamos por estender as atividades do projeto a essa turma de alunos, pois já havíamos trabalhado com eles no ano anterior ao da pesquisa, e conhecíamos relativamente bem suas habilidades e potencialidades em relação à leitura.

A seleção de textos literários para serem trabalhados com os alunos seguiu critério temático, tendo em comum a presença no texto de um ou múltiplos elementos que pudessem ser associados ao tema buscado para o desenvolvimento dos projetos. A escolha pretendeu contemplar a diversidade de gêneros literários, autores e estilos da literatura, como forma de tornar o trabalho mais rico e as possibilidades de diálogo e aprendizado mais amplas. Os textos selecionados foram descritos e analisados, com apoio da bibliografia teórica pesquisada.

Nos casos em que a leitura literária precedeu a construção dos projetos, antes de iniciar efetivamente esta última, foi necessário, utilizando os termos de Yin (2005, p. 24), ter

7 Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire [Centro de Pesquisa da Educação Especializada e Adaptação Escolar], grupo de pesquisadores atuante na França a partir de 1969.

algum “controle sobre eventos comportamentais”, no caso, sobre a compreensão dos textos literários pelos alunos, para chegar às múltiplas possibilidades de projetos de trabalho, ou seja, foi necessário propor experimentos como estratégia de pesquisa. Estes experimentos foram feitos no estágio inicial da pesquisa-ação por meio de exercícios de interpretação e análise sobre os textos, nos quais os alunos tiveram a atenção focalizada sobre aspectos do texto, escolhidos pelo professor, que puderam ser preenchidos de significado pela leitura dos alunos, compreendendo aqui a leitura como equivalente de compreensão, como na formulação de Marcuschi (2008, p. 233):

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

As respostas desses exercícios serviram também, em determinados momentos, de mediação às atividades específicas dos projetos, que, conforme se verá, foram criadas, organizadas e efetuadas ao longo de todo o processo.

4.2. *SILÊNCIO NO BORDEL DE TIA CHININHA*: OS TEXTOS DE LEITOR NA GERAÇÃO DE TEMAS DE PESQUISA

4.2.1. ANÁLISE DA OBRA

Silêncio no bordel de tia Chininha, do gaúcho Eliziário Goulart Rocha, é um romance que teve primeira edição em 2001, publicado pela editora Globo, e segunda edição em 2006, publicado pela editora Letras Brasileiras. A obra, que foi o primeiro livro lançado pelo autor, é centralizada na personagem Jovita, uma jovem e atraente dona de casa e mãe de cinco filhos, residente em um pequeno município rural do estado do Rio de Janeiro. A narrativa se inicia quando seu marido, Ataliba, o responsável pelo sustento da família, resolve ir para a capital em busca de trabalho. Sem condições de se manter por si, Jovita é obrigada a se deslocar para uma cidade próxima e, junto com os filhos, morar no bordel cuja dona é Chininha, mãe de Ataliba. O cotidiano de clausura no prostíbulo vai progressivamente alterando o estado da protagonista, que, introduzida como uma mãe puritana, atenta à segurança dos filhos e fiel à espera do retorno do marido, é cada vez mais seduzida pelos serviços sexuais prestados no

bordel todas as noites, passando a excitar-se pelo menor estímulo, a masturbar-se e a ter sonhos eróticos. A possibilidade de Jovita a qualquer momento ser descoberta por um dos clientes do bordel, a chance de ser obrigada pela sogra a trabalhar como prostituta, o crescimento e mudança dos corpos das filhas e a amizade com tons de atração física que desenvolve com as moças do bordel servem de intermédio à trama, e põem a protagonista em uma expectativa constante por uma mudança que o romance posterga até as últimas páginas.

O narrador em terceira pessoa se apresenta no romance como uma voz que não se limita a registrar os acontecimentos e os dados da vida e do pensamento dos personagens, mas também apresenta as próprias opiniões e julgamentos sobre eles, quase sempre em um tom de ironia que subverte o senso comum acerca, principalmente, do sexo, do prazer e da prostituição, como vemos logo nas primeiras páginas, na descrição de Chininha, em que o bordel tem sua relevância social equiparada à da igreja:

Dona de bordel, era obrigada, por certo, a ouvir piadas o tempo todo, suportar os olhares de cima a baixo na feira e enfrentar a discriminação das outras mulheres, mas tinha lá suas vantagens. Em lugares esquecidos por deus, o poder costumava se dividir entre os coronéis, o bispo e a dona do bordel. A cafetina e o emissário divino, de fato, guardavam muitas semelhanças. A ambos eram confiados segredos. Na casa de ambos, seres errantes encontravam abrigo a qualquer hora do dia ou da noite. Igualmente, sempre tinham uma palavra de conforto, e só cobravam o suficiente para manter sua obra social. Ao contrário dos coronéis, não matavam por desavenças banais, tampouco discriminavam ricos e pobres. Portanto, não sendo descendente do bispo, era melhor ser filho da puta do que herdeiro de coronel. (ROCHA, 2001, p. 8)

Temos outros exemplos do mesmo recurso, dessa vez ironizando as relações familiares e o misticismo popular, em passagens que falam do personagem de primo Bininha, um jovem homossexual que auxilia nos serviços gerais do bordel. O narrador, ao descrevê-lo pela primeira vez, afirma que “era chamado de primo (...) indiscriminadamente, porque a família tinha tantas ramificações que ninguém mais sabia quem era o que de quem” (ROCHA, 2001, p. 20). Quando Bininha, em uma das tensas noites sem clientes no bordel, joga tarô para predizer o futuro de todos no lugar, exceto de Jovita, pois ela era a única a nunca revelar seus sonhos, o narrador também se interpõe com sarcasmo: “As cartas não mentem jamais quando têm boas informações, do contrário, melhor assobiar e falar sobre o clima lá fora” (ROCHA, 2001, p. 54).

O humor da narrativa não é dispensado apenas a instituições e crenças, mas também aos próprios personagens e a suas peripécias na história. Em uma passagem, que o crítico Deonísio da Silva (2006, p. 7), em prefácio à segunda edição do romance, chama de

“antológica”, duas virgens trazidas por Chininha de outro bordel são arrematadas, a primeira para um gentil, jovem e bonito contador recém-casado, e a segunda a um repulsivo homem de meia-idade, obeso e de modos extravagantes. Ao irem para o quarto com os felizardos, ambas as moças põem-se a dar gritos e gemidos que ecoam pela casa, segundo o narrador, “por razões decididamente opostas” (ROCHA, 2001, p. 84).

Como o discurso, a linguagem do romance é notoriamente utilizada de forma calculada, a fim de negar o estilo melodramático comum a narrativas eróticas. Aqui, ao mesmo tempo em que parece se querer mostrar os fatos superficialmente, como eles se oferecem à primeira vista, também temos a impressão de acompanhar tudo da perspectiva do inconsciente de Jovita, como se seus pensamentos profundos sobre seu estado no mundo fossem mais fortes do que a tentativa de acobertá-los, e invadissem a narrativa em forma de detalhes. É o que vemos, por exemplo, nos nomes compostos dos cinco filhos de Jovita, que, ao longo das primeiras páginas do romance, são registrados cinco vezes, como nos excertos abaixo, mas estão longe de serem gratuitos, revelando na verdade o peso que os filhos exercem sobre a personalidade e os desejos da mãe e a dificuldade desta de situá-los no espaço do bordel:

Daniel Vinícius, Ricardo Antônio, Márcia Clarice, Camila Luciane e Cleide Tamara, juntos, pesavam bem mais do que as muitas arrobas de café transportadas no lombo macio e sedoso de Jovita em tempos tão duros quanto esses, exceto pelo fato de que naquela época a vocação de parideira ainda não se manifestara, e o jovem e galante Ataliba lhe aliviava o fardo tanto quanto possível, em troca de seus eventuais favores. (ROCHA, 2001, p. 9-10)

O silêncio forçado era difícil de manter. Jovita colocava um a um os filhos na cama, e a cada um recomendava fique quieto menino fique quieta menina ninguém pode saber de nossa presença somos filhos de deus num lugar do demônio. Certamente por obra de deus, mas, na avaliação dela, do demônio, os hormônios se remexiam de um jeito esquisito, afinal, assim não se remexiam nem com Ataliba, e agora teimosamente não a deixavam em paz. O cheiro da urina no balde de latão tinha um efeito apaziguador, pois era a prova viva dos filhos ao redor, e ao mesmo tempo excitante, pois urina lembrava sexo, e sexo lembrava sexo. Daniel Vinícius, Ricardo Antônio, Márcia Clarice, Camila Lucina e Cleide Tamara dormiam o sono dos justos. (ROCHA, 2001, p. 15-16)

Outro exemplo importante é a comunicação de Ataliba com Jovita à distância por meio de cartas. Aqui, não é apenas uma construção frasal que serve à demonstração do estado de consciência da protagonista, mas a intercalação de um gênero de discurso como um todo, cujas propriedades composicionais e estilísticas são decisivas no efeito de sentido gerado. Na primeira carta enviada, Ataliba dá informações objetivas sobre a vida que leva no Rio de

Janeiro, lamenta por não ter a companhia da família e diz que sente saudades, pedindo para Jovita cuidar de sua mãe, que, segundo ele, já tem idade avançada e ninguém para zelar por ela, além de assinar “teu Taliba” (ROCHA, 2001, p. 21). As cartas seguintes perdem progressivamente o tom familiar e emocional, os pronomes e formas de tratamento carinhosos e as modalizações feitas por adjetivos e advérbios. A última carta é exemplar: “A vida no Rio tá ótima. Não tenho casa mas tenho a companhia da viúva. Cuide de mamãe Ataliba” (ROCHA, 2001, p. 38). Ao mesmo tempo em que se confirma a incapacidade de Ataliba de se sustentar sem depender de outros, mostra-se claramente que o elo que prendia Jovita ao marido já se desfez, estando agora a personagem lançada à incerteza e sujeita à permanência indefinida e instável no bordel.

A ausência de pontuação de períodos e diálogos é outro dado recorrente na obra, responsável por conduzir o olhar do leitor para além do conteúdo das falas dos personagens, refletindo, ao mesmo tempo, a ansiedade e a urgência que dominam Jovita e a diluição de fronteiras precisas entre os sujeitos atuantes no bordel, que, para Jovita, se tornam cada vez mais meros cabides de seu desejo, ora estimulando-o, ora obstando-o. Esse recurso é levado à potência máxima na passagem em que um dos clientes do bordel, tendo ficado fascinado por Jovita ao vê-la em um momento da noite anterior em que ela deixa o quarto em que é confinada, volta na noite seguinte disposto a enfrentar tudo e todos para entrar no quarto e confirmar sua visão:

Quero ver o que tem naquele quarto Chininha você está me escondendo algo e só pode ser uma virgem do contrário por que você faria isso abre logo aquela porta senão meto-a abaixo difamo você e fecho esta espelunca você sabe que posso fecha nada já lidei com homens bem mais valentões do que você e espelunca é o cacete seu boçal ponha-se daqui para fora não fale assim comigo porque você pode se dar mal Chininha não sou homem de aguentar desaforo ainda mais de puta já quebrei muito bordel por aí mas comigo a coisa é diferente não sou uma qualquer e você sabe que posso colocar toda a polícia da cidade aqui em cinco minutos se você continuar me enchendo (...) (ROCHA, 2001, p. 48)

Flashbacks e repetições presentes na obra são mais um recurso narrativo que sugerem os estados subconscientes de Jovita, refletindo sua dificuldade de compreender as causas, o encadeamento e as consequências das atitudes dos sujeitos que a cercam. O início do romance traz a frase de Ataliba, “estou indo para o Rio” (ROCHA, 2001, p. 7), repetida no final de três parágrafos intercalados. Porém, apenas no primeiro, em que a frase é claramente objeto direto do verbo “anunciou”, é o próprio Ataliba que a profere; já nos outros dois, a frase não tem

qualquer conexão linguística ou semântica com o conteúdo do parágrafo, ou seja, aparecem como ecos da voz de Ataliba no pensamento de Jovita, como se a partida do marido marcasse o começo da metamorfose da jovem mulher.

Em outro exemplo, dessa vez nas últimas páginas, repetem-se dois parágrafos inteiros do começo da narrativa, refletindo a tentativa de Jovita de lembrar como tudo começara. O texto, ao contrário da primeira vez em que aparece, dessa vez é interrompido abruptamente, para a continuação da narrativa que registra os últimos dias de Jovita no bordel. É como se, na consciência da personagem, chegássemos ao fim sem uma síntese ou uma solução das variáveis que estavam dispostas no princípio da história, qual sejam, a separação da família, a vida de incertezas no bordel, o crescimento dos filhos. De fato, Eliziário Goulart Rocha construiu uma história em que, a rigor, nada acontece: todos os eventos que ocorrem, se geram uma reconfiguração de forças e de interesses dos personagens a curto prazo, são logo apagados ou esquecidos para tudo continuar como antes. Apenas no desfecho, quando Jovita finalmente toma a decisão de partir para um lugar indeterminado, levando apenas a filha mais velha e deixando os demais para os cuidados de Ataliba, que finalmente voltará, é que algum movimento parece realmente ocorrer na história: Chininha mudará o bordel para outra cidade, renovando os clientes e as experiências, Ataliba estará sozinho com quatro dos filhos, tendo perdido suas últimas esperanças de sucesso financeiro e precisando agora sustentar-se sem a passividade da mulher e da mãe para lhe amparar, e, principalmente, Jovita começará a viver de fato, sem certezas morais, como mostra o último registro da narrativa acerca dela: “Jovita pegou as malas, olhou para a casa, pensou em tudo, pensou em nada, deu graças a deus, o amaldiçoou (...), pegou Camila Luciane pela mão, olhou fundo nos olhos marejados e felizes de Bel e apontou o nariz no rumo do horizonte” (ROCHA, 2001, p. 122-123). Porém, ela parte sustentada por relações pela primeira vez profundas e significativas com outros: com a filha, que se descobre mulher ao lado da mãe, e com as amigas do bordel, que se descobrem livres junto com a protagonista.

Em suma, o romance de Goulart Rocha é um bom exemplo de obra da literatura contemporânea que, atenta ao jogo literário e sem se tornar panfletária, registra um discurso aberto a diversas interpretações relacionadas ao papel da mulher na sociedade. A centralização mais no plano psicológico e menos no atitudinal da personagem de Jovita e o tratamento inconclusivo dos conflitos pelos quais ela passa ao longo do romance são dados que, apreciados esteticamente, mobilizam reflexões e opiniões do leitor e associam-se com suas

experiências de vida e de leitura, pois, com raras exceções, todos entre nós já experimentamos um desejo tão inconfessável quanto indelével e conhecemos mulheres que, de uma forma ou de outra, compartilhassem alguma condição social com a protagonista, bem como temos, certamente, a memória de ter lido textos que nos provocaram tanto quanto os gemidos do bordel a Jovita.

Silêncio no bordel de tia Chininha, de acordo com a tese I enunciada no item 2.3 deste trabalho, foi escolhido como leitura dentro da temática genérica “Mulher”, a partir da qual poderiam surgir diversos subtemas de investigação, conforme veremos a seguir. Em relação à tese II, a leitura da obra serviu para analisarmos como um texto literário pode ser inserido na etapa inicial de elaboração dos projetos junto aos alunos. A estratégia de trabalho com o romance foi baseada no conceito de texto do leitor (ROUXEL, 2014), a partir do qual foi elaborada proposta de atividade que serviu de conexão entre a leitura e a elaboração de projetos.

4.2.2. ATIVIDADES REALIZADAS

A primeira aula do ano foi dedicada a uma breve explicação sobre os procedimentos do trabalho com projetos que seria iniciado a partir dali, ressaltando-se a possibilidade de escolha e desenvolvimento autônomo que cada aluno teria e a necessidade de empenho e dedicação continuada às atividades. No fim desse primeiro momento, foi exibido aos alunos o volume da primeira edição do romance *Silêncio no bordel de Tia Chininha*, e solicitou-se que uma das alunas lesse a orelha do livro, que apresentava sumariamente o enredo. Perguntamos, então, que possibilidades os alunos imaginavam para o desenrolar da história, a partir do momento em que a protagonista se encontrasse no bordel. As respostas foram variadas: enquanto um aluno apontou que ela poderia ser forçada pela dona do bordel a trabalhar como prostituta, outro afirmou que, por outro lado, ela poderia se manter longe da prostituição e procurar se dedicar à proteção e à educação dos filhos. Houve ainda palpites no sentido de que uma das filhas pequenas da protagonista poderia se envolver na história e ser violentada por um dos clientes, ou que poderia ser usada como moeda de troca na relação entre a mãe e a dona do bordel, entre outros.

A diversidade de ideias que surgiram movimentou a expectativa dos alunos diante da leitura, que começou a partir do segundo dia de aula, no qual o texto foi introduzido com a

distribuição aos alunos de cópias do volume original da primeira edição da obra, ocasião na qual eles foram informados que o material pertenceria a eles a partir de então, e que, apesar do trabalho prever a leitura integral do texto em sala de aula, eles poderiam ler quando quisessem, dentro ou fora da escola. Assim, demos início à leitura, em voz alta, alternando-se a voz do professor com a voz de alguns dos alunos que se voluntariaram, procedimento que ocupou duas aulas seguidas.

Inicialmente, os alunos não expressaram com muita frequência e clareza suas impressões a respeito do texto lido, limitando-se a comentários curtos que resumiam a história ou risadas tímidas manifestadas em seus trechos cômicos. Era evidente que, embora envolvidos na leitura, cuja realização era feita em sala de aula sem problemas relacionados a indisciplina ou a distrações, os alunos ainda tomavam o texto predominantemente como uma atividade escolar, na qual deveriam aguardar o juízo ou as instruções do professor para manifestar qualquer reflexão sobre a obra. Confirmamos a compreensão ainda superficial do texto no momento da aplicação, na quarta e na quinta aula, de um exercício de interpretação em grupo acerca da primeira parte da obra lida (quadro 1), na qual foram obtidas respostas na maior parte pouco desenvolvidas, em que questões que solicitavam opiniões e julgamentos foram tomadas como passíveis de cópia do texto da obra.

As respostas à questão 1 ilustram claramente essa afirmação. Os primeiros subitens, que exigiam mais decodificação do que interpretação, foram respondidos satisfatoriamente por todos os grupos, enquanto os últimos, que solicitavam justificativas mais elaboradas e complexas, não o foram. À questão 1.8, que perguntava se, na opinião do grupo, seria melhor ser “filho da puta” ou “herdeiro de coronel”, as respostas foram: “É melhor ser filho da puta porque tem lá suas vantagens”; “Porque eles preferiam ser filha da puta do que herdeiro de coronel”; “É melhor ser filha da puta, porque ela não discrimina ninguém e não mata por desavenças banais”. Apenas um grupo apresentou uma resposta que mobilizava um ponto de vista não apresentado de antemão pela narrativa, respondendo que seria melhor ser “herdeiro de coronel, porque como filho de coronel você sabia que teria uma estabilidade futura”.

Da mesma forma, na questão 4, os grupos facilmente responderam os três primeiros subitens, porém, ao item 4.4, dois grupos deixaram de responder, e os dois outros grupos, que responderam, não conseguiram relacionar com precisão o dado textual da ausência de pontuação com um determinado efeito de sentido: “causa um efeito de leitura sem pausa”,

disse um grupo, e “para que nós possamos ler o texto e perceber a falta de pontuação que há”, disse outro.

EXERCÍCIO SOBRE “SILÊNCIO NO BORDEL DE TIA CHININHA” - PP. 7-18

- 1) Considerem o segundo parágrafo da p. 8 (“Dona de bordel, era obrigada...”).
 - 1.1) Nesse trecho, é feita uma comparação entre duas pessoas. Quais são elas?
 - 1.2) A que conclusão chega o autor ao fazer essa comparação?
 - 1.3) Qual a palavra que o autor utiliza para introduzir essa conclusão?
 - 1.4) Qual o sentido que se costuma dar na nossa sociedade à expressão “filho da puta”? Esse é um sentido positivo ou negativo?
 - 1.5) No trecho em questão, o autor dá um sentido positivo ou negativo a essa expressão?
 - 1.6) O que essa estratégia do autor provoca no leitor?
 - 1.7) Por que o autor exclui a possibilidade de existir um “descendente do bispo”?
 - 1.8) Discutam e deem uma opinião: vocês acham que seria melhor ser “filho da puta” ou “herdeiro de coronel”? Expliquem.
- 2) Considerem o segundo parágrafo da p. 9 (“A frase ecoaria por muito tempo”).
 - 2.1) Nesse trecho, a voz do narrador se mistura com a voz de três outros personagens da história. Quais são esses personagens?
 - 2.2) Identifique nesse parágrafo um trecho da voz de cada um desses três personagens e um trecho da voz do narrador.
 - 2.3) Encontre outro trecho onde acontece essa mistura de vozes dos personagens com a do narrador.
- 3) Na p. 9, o autor registra pela primeira vez o nome dos cinco filhos de Jovita juntos.
 - 3.1) Os nomes dos cinco filhos juntos são repetidos algumas vezes ao longo da narrativa. Identifiquem quantas vezes isso acontece até a página 18.
 - 3.2) O autor poderia simplesmente dizer “os filhos de Jovita” ao invés de repetir os nomes de todos eles. Por que ele escolhe repetir todos os nomes juntos?
- 4) Considerem o segundo parágrafo da p. 15 (“A segunda noite seria...”).
 - 4.1) Nesse trecho, o autor passa várias linhas sem utilizar qualquer pontuação. Quantas linhas são escritas assim?
 - 4.2) De que forma a ausência de pontuação interfere na nossa leitura do texto?
 - 4.3) O que está acontecendo na história nesse trecho?
 - 4.4) Concluem: que efeito o autor tenta causar com a ausência de pontuação?
- 5) Até a p. 18, são narradas três noites que Jovita passa no bordel.
 - 5.1) Descrevam como Jovita passa cada uma dessas três noites.
 - 5.2) A personagem de Jovita muda ao longo dessas três noites narradas. Expliquem que mudança é essa.

Quadro 1 – Exercício de interpretação sobre a primeira parte do romance “Silêncio no bordel de Tia Chininha”

De forma geral, portanto, a postura dos alunos diante do texto refletia a figura do “leitor em liberdade vigiada” (COMPAGNON, 2010 apud ROUXEL, 2012), em que os alunos não se reconheciam como leitores singulares, capazes de estabelecer interpretações inovadoras, assumindo, por outro lado, uma posição de submissão ao texto, em que se deveria buscar um consenso interpretativo baseado na inviolabilidade da palavra escrita, derivando daí a atitude, vista nas respostas, de copiar os dados explícitos do texto do romance. A

constatação desse quadro motivou a elaboração da atividade seguinte, baseada no conceito de texto do leitor, pela qual buscávamos fazer emergir as impressões e elaborações singulares sobre a obra. Tal tarefa ocupou as duas aulas seguintes, dividindo o tempo de aula com a continuação da leitura da obra.

A atividade para elaboração de textos de leitor consistiu na escrita de cartas entre Jovita e Ataliba, pivôs do conflito inicial do romance que começávamos a ler. A turma foi dividida em dois grupos, um só com estudantes do sexo masculino e outro com as alunas do sexo feminino, e cada um dos grupos foi dividido em dois outros subgrupos, um que escreveria cartas de Jovita para Ataliba e outro que escreveria de Ataliba para Jovita. Assim, obtinham-se quatro grupos que se distinguiam pelo gênero de seu autor e pelo personagem cuja voz este assumiria. As cartas deveriam ser escritas e entregues ao professor. A tarefa se aproximava, assim, do que Rouxel (2012, p. 277) denomina “escritura de invenção”, que consiste em uma “reação escrita da leitura literária e, dessa forma, [pode] ser apreendida naquilo que revela da recepção de um texto. Representa uma voz indireta e criativa para exprimir um olhar pessoal sobre uma personagem, uma situação, um estilo”.

Os dezessete textos obtidos representaram um salto qualitativo no processo de materialização das leituras singulares, como se pode verificar nos exemplos que citamos a seguir. São apresentados e analisados doze dos dezessete textos, tendo sido cinco deles excluídos da análise no âmbito desta dissertação por se assemelharem muito, tanto em forma quanto em conteúdo, a algum dos outros que são mostrados, tornando-se sua reprodução desnecessária para o objetivo que aqui temos, de apresentar a diversidade de leituras reveladas na escrita das cartas. Nas transcrições, preservamos a paragrafação e a pontuação dos textos originais dos alunos, e referimo-nos a eles apenas pela primeira letra de seus nomes, de forma a preservar o anonimato.

Querida Jovita gostaria de saber como você e as crianças estão na companhia de minha mãe se estão se adaptando soube que mamãe esteve acamada você está cuidando dela a vida aqui está difícil ainda não consegui arrumar dinheiro suficiente para buscar você e as crianças mas pode ficar despreocupada aqui estou contando com o amparo da dona da pensão assim que possível irei ter com vocês ou voltarei a escrever atenciosamente Ataliba.

Texto 1 – Carta do aluno J.

O texto do aluno J. (texto 1) apresenta uma carta escrita de Ataliba para Jovita, na qual o autor se apresenta com um tom bastante impessoal, em que o tratamento de questões íntimas e afetivas do casal é posto de lado, assumindo-se como tópico principal do texto a manutenção do bem-estar da família. Nesse contexto, Ataliba é colocado principalmente em um papel de mantenedor, responsável pelo sustento material da família, enquanto Jovita é concebida como uma mulher cuidadora que, ao mesmo tempo em que deve esperar o marido pelo tempo que for necessário (o prazo para o retorno de Ataliba é o indeterminado “assim que possível”) enquanto tenta se “adaptar” ao novo contexto, tem uma compulsória dívida de gratidão com a mãe do marido que os hospeda em seu bordel, ficando responsável por prestar assistência a ela em caso de doença. Isso não significa, porém, que Ataliba espere que a esposa esteja inconformada ou insatisfeita com essas condições de vida, pois pede que ela fique “despreocupada”, ou seja, identifica uma mulher que se manterá fiel e esperançosa de que o retorno dele se dará o mais breve possível.

Não se nota o posicionamento do aluno apenas no que a carta afirma, mas também nos dados do romance que ela apaga. A forma como Jovita e Ataliba se relacionavam antes da ida da mulher ao bordel, com inúmeros insucessos profissionais e infidelidade constante da parte dele, não é mencionada direta ou indiretamente. Dessa forma, pode-se afirmar que a carta inscreve historicamente o sujeito leitor na perspectiva da sociedade patriarcal, em que marido e esposa estabelecem uma relação conservadora, com os papéis sociais consequentes do casamento, assumidos de forma naturalizada e sem questionamentos, são mais importantes do que os aspectos pessoais e afetivos.

Oi Jovita, estou com saudades, em breve voltarei, espero que esteja tudo bem com as crianças, não estou muito bem por estar longe de você, mas tá dando pra levar, não é a vida dos sonhos que eu queria, mas escolhi agora vou ter que aguentar!

Estou com saudades tô tentando lhe esquecer mas não consigo, tenho muitas lembranças, ainda mais das crianças, estou precisando de carinho das crianças até mesmo de você, meu bem, mas é uma pena que não estou perto de você, mas é bom que eu estou em uma pensão não muito boa, mas se você estivesse ao meu lado estaria melhor não ia importar se a pensão é boa ou ruim. O importante era que você estaria ao meu lado, me fazendo sorrir.

De: Ataliba seu esposo.

Texto 2 – Carta da aluna R.

Muito diferente se nos apresenta o texto da aluna R. (texto 2), que, sendo também uma carta de Ataliba para Jovita, manifesta uma leitura diametralmente oposta à do aluno J.

Enquanto esta apresentava uma relação burocrática, quase protocolar, entre os dois personagens, aqui Ataliba mostra um discurso sentimental, em que o fato que mais o incomoda é a separação da esposa e dos filhos, que o faz experimentar grande angústia e solidão pela falta de carinho, de atenção e do bom humor que, aqui, caracteriza a relação dos dois. Como um herói, Ataliba aqui não é mais um sujeito impassível, que enfrenta os problemas sem se mostrar abalado, mas um homem sonhador, que, embora resignado, sofre e se lamenta por não ter conquistado ainda a vida que idealizou.

Na leitura da aluna R., a preservação do casamento não se dá em torno de papéis sociais supostamente compulsórios, mas de um mutualismo afetivo que concebe o casal como parceiros, que se compreendem e se nutrem emocionalmente para o enfrentamento das dificuldades do mundo. Mais interessante é notar que os dados da vida anterior do casal, relatados na parte inicial do romance, são apagados pela aluna R. da mesma forma como faz o aluno J., porém, aqui também são apagadas as referências do bordel, da mãe de Ataliba e das idas e vindas de Ataliba pelo mercado de trabalho, permitindo-nos interpretar que esses “vazios” acontecem para gerar a imagem de um homem que confere importância primordial à mulher e ao significado afetivo que ela tem para ele, que resiste até as últimas circunstâncias, dando-se muito menor importância às condutas sociais relacionadas a uma relação a dois.

De Ataliba para Jovita

Olá querida Jovita, amada sempre por mim. Não consigo esquecer-te, porém não posso voltar pois ainda não consegui alcançar meus objetivos, estou nesta vida louca sem saber para onde ir e sem também o que fazer. Porém em breve estarei voltando, como vai nossos filhos.

Sei o quanto tá difícil para vocês só peço um pouco de paciência, não consegui ainda nada, só não desisti de ir em busca dos meus sonhos.

Beijos de quem te ama.

Texto 3 – Carta do aluno A.

A carta do aluno A. (texto 3) inverte, em relação ao texto 2, a posição em que é colocado Ataliba em relação à própria condição. Enquanto o texto 2 elevava Jovita ao posto de principal preocupação do marido, aqui é um supostamente existente planejamento prévio de Ataliba que assume preponderância, sendo explicitado em termos de “objetivos” e “sonhos”. O silenciamento do aluno recai sobre o fato, implícito no romance, de que Ataliba não tem de fato nenhum plano concreto quando vai para o Rio de Janeiro, e que tal mudança representa na verdade uma continuidade, dúbia aos olhos de Jovita, de sua experiência risível

no mercado de trabalho, na qual migrara entre várias profissões, cometendo erros grosseiros em todas elas.

De novo, fica evidente o processo, apontado por Rouxel (2014), de reconfiguração do texto lido à imagem do leitor, um dos pilares da experiência estética. Porém, diferente do texto 1, em que o leitor situa a relação entre Jovita e Ataliba em um quadro social patriarcalista no interior do qual o aluno se implica, o texto 3 o faz por meio de um enfoque psicológico, como se a mediocridade que caracteriza Ataliba no romance não fosse assimilada devido ao aluno autor da carta carregar, ele mesmo, uma concepção da masculinidade em que uma das características é a visão de longo prazo, a pulsão empreendedora, a energia que dirige o indivíduo rumo ao crescimento.

Oi Jovita, não quero que você fique brava comigo, eu vim atrás de emprego não vim atrás de outra coisa. Eu sei que você deve estar pensando várias coisas de mim e do que eu possa estar fazendo aqui não pense que eu já tenho outra não eu não tenho com saudades de você e das crianças, eu tô com saudade até que a gente fazia, tô sentindo falta que das crianças, por mais que elas não fossem quietas (...) estou louco pra lhe ver pra ver como você está se ainda continua linda. Te adoro minha flor, estou com saudades. Em breve voltarei,
De: Ataliba para sua linda mulher

Texto 4 – Carta da aluna E.

A aluna E., por meio de sua carta (texto 4), recupera de forma diversa as informações do romance, trazendo para primeiro plano o problema do relacionamento infiel entre Ataliba e Jovita, descrito nos primeiros parágrafos da obra, em que Ataliba é apresentado como um habilidoso conquistador e Jovita como uma esposa que relevava as fugas do marido em prol da manutenção da ordinária vida doméstica da família. No texto 4, a aluna E. parece assimilar o diletantismo do personagem, produzindo um texto que busca convencer o outro a respeito de uma fidelidade que surpreende diante do passado e da distância que ora separa o casal. Tal intenção é materializada pelas reiteraões desse tema: “eu vim atrás de emprego não vim atrás de outra coisa”, “eu sei que você deve estar pensando várias coisas de mim”, “não pense que eu já tenho outra não eu não tenho”. Os elogios e galanteios que permeiam o texto induzem-nos a pensar que escrever em torno desse assunto representa uma expectativa e um julgamento da aluna diante da leitura do romance, um desejo de que o relacionamento entre o casal contivesse mais manifestações explícitas de afeto, como a manifestar que a forma como

a relação é tratada no romance, com ironia e sarcasmo, não correspondesse à imagem que a aluna tem, ou deseja, de um casamento.

Já na carta da aluna L. (texto 5), verificamos que não é dada ênfase a nenhuma informação explícita no texto do romance; a aluna compõe a carta concebendo o personagem de Ataliba com um desejo, aparentemente gratuito e desinteressado, de reafirmar seu amor e sua admiração pela esposa. Não são feitas referências aos acontecimentos narrados no romance, nem relatado nenhum evento posterior à separação do casal, sendo a única referência aos dados da obra a menção aos filhos, em que o pai afirma estar com muitas saudades. A forma de tratamento “seu grande amor” usada pela aluna para Ataliba se dirigir a Jovita não se associa a nenhum dado trazido pela obra a respeito da relação dos dois, e as figuras de linguagem e estilísticas recorrentes no texto da carta (“este sentimento alimenta minha alma”, “minhas noites e os meus dias”) parecem distantes de qualquer modo de expressão que se justifique no quadro da situação narrada pelo romance. Aparentemente, a aluna utilizou a atividade para reproduzir um discurso amoroso que tinha como referência ou que lhe parecesse adequado a uma relação de casamento, abdicando ou deliberadamente se negando a expor seu posicionamento diante do texto lido.

O texto 5, portanto, é um exemplo do que Rouxel (2014) prevê como “produções hipertextuais” em que o vínculo entre o texto de leitor e o texto da obra se atenua, chegando a se anular, suscitando assim os posicionamentos críticos e a argumentação acerca da recepção da obra pelos alunos. Verificamos, confirmando a análise da autora, que a carta da aluna L. não possibilita uma avaliação consistente do movimento de leitura efetuado por ela em torno do texto do romance, deixando obscuras suas interpretações e elaborações subjetivas.

De: Ataliba para seu grande amor
Jovita
tenha a certeza de que o meu amor por você é o mais puro, belo e verdadeiro do mundo. Este sentimento alimenta a minha alma, aquece o meu corpo e dá sabor à minha vida tenho tanta saudade dos nossos filhos não consigo imaginar as minhas noites e os meus dias sem a sua presença porque além da sua beleza fantástica me encantar demais você é muito linda e, mais do que isso, torna a minha vida mais linda também.

Texto 5 – Carta da aluna L.

Como último exemplo analisado de cartas escritas na voz de Ataliba para Jovita, apresentamos a carta do aluno E. (texto 6), que traz um movimento de leitor diferente, por

partir da ideia de que Ataliba não escreve para manter o casamento com Jovita, mas para comunicar oficialmente o rompimento.

O vocabulário e a construção da carta, que já inicia com a declaração “não lhe enrolo mais”, aliados ao tom de formalidade impresso no texto pelo uso dos pronomes “lhe” e “você” e à ênclise pronominal em “buscá-las”, geram o efeito de revelar um julgamento ético do aluno leitor face aos dados do romance: a vida do casal anterior à ida de Ataliba para o Rio de Janeiro era uma rotina hipócrita e improdutiva, que só poderia render mágoa e tristeza, tanto para ele, que mantinha uma mulher presa a si sem que a quisesse de fato, quanto para ela que esperava do marido um comportamento ao qual ele jamais poderia corresponder. Essa vida pregressa é contrastada com a realidade atual de Ataliba, que tem um novo relacionamento, com uma outra mulher que o ama, podendo, agora sim, gozar da felicidade de um real relacionamento a dois. O aluno, ao buscar referendar sua posição com a expressão “a fila anda”, naturaliza esse comportamento, estabelecendo os términos e novos começos como inerentes e desejáveis à vida.

De: Ataliba
Para: Jovita
Minha querida esposa
não lhe enrolo mais vou pedir que você não se magoe mais.
A fila anda e eu estou namorando a Vitória que não me dava bola pois ela me ama e eu quero dizer pra você cuidar das crianças pois um dia volto para buscá-las para que eles venham brincar numa praia, parquinhos, etc...
Com amor
Ataliba

Texto 6 – Carta do aluno E.

Ao mesmo tempo, esse modo de escrita, somado ainda aos termos com que Ataliba se dirige à esposa (“minha querida”, “com amor”) permite entender que Ataliba, apesar de estar terminando a relação, mantém respeito e deseja ser cordial com a pessoa de Jovita, induzindo-a à ideia de que faz aquilo em benefício de toda a família, incluindo as crianças, que gozarão, um dia, de uma visita ao Rio de Janeiro com o pai, onde poderão brincar em praias, parques e outras benesses típicas das grandes cidades. Assim, o aluno se distancia de uma interpretação individualista da história do romance, buscando considerar de forma ampla os personagens envolvidos.

Os próximos quadros apresentam cartas escritas pelo segundo subgrupo de alunos, ou seja, cartas remetidas por Jovita endereçadas a Ataliba. De forma semelhante aos textos do primeiro subgrupo, esses textos revelam uma ampla diversidade de leituras do romance, gerando cartas escritas a partir de vários pontos de vista, que refletem nos personagens e nos dados da obra de Goulart Rocha as opiniões, os papéis sociais e os limites que cada um impõe para si na experimentação e na vivência do mundo.

Oi Ataliba venho aqui escrever pra você que estou sentindo muito sua falta estou me sentindo muito só preciso de você do meu lado eu vou ser aquela mulher que você queria Ataliba senti tanto quando você foi embora que tudo o que não fiz com você eu estou fazendo por isso estou escrevendo essa carta pra você nossos filhos precisam de você meu amor nós esperamos que você volte logo. Ass: Jovita.

Texto 7 – Carta da aluna A.

A carta da aluna M. (texto 7) apresenta uma concepção da personagem de Jovita que, silenciando sobre as causas mais explícitas no romance da ida de Ataliba para o Rio de Janeiro, associa diretamente a separação do casal a um sentimento de culpa da esposa, que se recrimina por não ter sido “aquela mulher que Ataliba queria”. Embora o texto da carta não seja claro, as afirmações “estou me sentindo muito só” e “tudo o que não fiz com você eu estou fazendo” parece querer dizer que essa culpa se relacione ao comportamento afetivo e sexual que predominava entre o casal, com poucos momentos de intimidade, dos quais a jovem mulher agora sente falta, cercada pela atmosfera lúbrica do bordel.

A ligeira menção aos filhos do casal nas últimas linhas da carta pode ser interpretada, nesse contexto, não como um argumento real, mas como uma ferramenta a mais de persuasão do marido para que ele retorne para junto da esposa, que está preocupada bem mais consigo mesmo. Constitui-se, assim, pelo discurso, uma Jovita que admite ter sido afetada por sua nova realidade de hóspede em uma casa de prostituição, embora faça isso de forma mais implícita do que explícita, como se mantivesse ainda, ou procurasse manter diante do marido, uma boa parte do pudor que a caracterizava antes da separação. Dessa forma, convivem em tensão na carta da aluna A. uma abertura à sexualidade como um constituinte legítimo da subjetividade humana e, por outro lado, um julgamento positivo da contenção moral, em nível formal, pela economia expressiva do texto, e também em nível prático, uma vez que a solução

buscada pela autora para suprir a carência é buscar novamente a companhia do marido, mesmo que outras possibilidades estejam virtualmente disponíveis.

Já na carta da aluna K. (texto 8), observamos ao mesmo tempo uma manutenção e um deslocamento do posicionamento expresso na carta anterior. Jovita já não expressa vontade de se reunir novamente ao marido; ao contrário disso, põe fim ao relacionamento com ele, e pede que não a procure mais, caso ainda retorne um dia. No entanto, essa atitude drástica da mulher

De = Jovita

Para = Ataliba

Querido Ataliba nem sei como te dizer, já te esperei por muito tempo. Nem sei se um dia você vai voltar para buscar, eu e nossos filhos. Não acredito mais nas suas palavras ditas apenas por cartas, passei muito tempo só preciso mudar minha vida, pois do jeito que está não quero ficar mais, conheci uma pessoa e acho que estou amando de verdade, pois meu amor por você acabou, não quero estar com uma pessoa que está longe de mim tanto tempo, estou decidida a te esquecer, espero se um dia você voltar por favor não me procure mais vou me casar em breve e dessa vez vou ser feliz de verdade e vai ser pro resto da minha vida.

Pois não se preocupe com as crianças elas vão ficar bem, me esquece por favor, não manda mais cartas pra mim. Me esquece tá bom, porque você nunca foi homem o suficiente.

ADEUS!!

Texto 8 – Carta da aluna K.

não é associada a um inconformismo com o papel que exercera na relação como um todo, mas a uma revolta com a ausência prolongada do marido desde a separação do casal. Afirmções como “já te esperei por muito tempo”, “não acredito mais nas suas palavras ditas apenas por cartas” e “meu amor por você acabou” colaboram para afirmar essa posição, deixando claro que a esperança de Jovita de manter a relação com Ataliba de fato existiu por um dado período, mas deixou de existir por culpa do marido. O apagamento dos dados do romance relativos à vida do casal anterior à separação, enunciados de forma muito ligeira apenas nas últimas linhas (“você nunca foi homem o suficiente”), também servem para construir essa leitura.

Por outro lado, podemos observar que essa reação da personagem à sua situação não a conduz para um impulso destrutivo em relação à instituição do casamento e da família e para uma cessão ao estilo de vida que a ela se mostra no bordel. O caminho escolhido por ela é, na

verdade, um novo casamento, com uma pessoa que “acha que ama de verdade” e com a qual acredita que será feliz “pro resto da vida”, pretendendo inclusive seguir cuidando dos filhos, com os quais pede para Ataliba não se preocupar, pois eles “vão ficar bem”. É revelador, nesse ponto, perceber que também se apagam do discurso da aluna K. os dados, abundantes àquele momento da leitura do romance, sobre as sensações e desejos que começavam a dominar a personagem de Jovita.

A aluna K., dessa forma, realiza uma leitura do romance a partir de uma genuína identificação com a personagem de Jovita e com a situação enfrentada por ela, porém relativizando as críticas de cunho moral e comportamental feitas pelo autor, sem assumi-las como totalmente válidas. É palpável, por esse exemplo, o apontamento feito pelos autores que discutem a experiência estética, de que a identificação não implica necessariamente uma leitura alienada, mas é, sim, um processo potencializador, permitindo a elaboração pessoal do leitor sobre diversos aspectos da obra.

Nosso próximo exemplo (texto 9) é provavelmente o que melhor ilustra os “acréscimos exuberantes” que Rouxel (2014) afirma surgirem quando se permite a produção dos textos dos leitores. A carta do aluno N. é tecida do início ao fim com um viés de fina ironia e de ocultação de subentendidos que manifesta não só uma efetiva leitura subjetiva do romance de Goulart Rocha, mas também um trabalho de escrita extremamente qualificado a partir dele.

Olá seu Ataliba, venho através dessa carta lhe comunicar minha atual situação nesse lugar esquecido por deus chamado Outeiro das Almas, oh lugarzinho mais inconveniente, mas enfim, único lugar de refúgio para mim e essas crianças.

Não quero nem entrar em detalhes do percurso que tive para chegar aqui nesse lugar, mas enfim estamos aqui, pelo amor que você tem em fazer sexo comigo, venha logo me buscar desse lugar tão estranho até então, pois teus filhos estão doentes e eu tendo algumas sensações excitantes, fora as proibições que a tia Chininha impõe sobre nós, essa tão estranha sogra.

Já são algumas noites quase sem dormir direito, por alguns problemas que tem acontecido, já me sinto toda estranha, mas ao mesmo tempo meio confusa, sem saber o que fazer, por isso, seu porra venha logo me buscar, e quanto a você, você deve bem estar curtindo as praias, as mulheres e sabe lá que mais, e lhe aviso de antemão são muitos dias sem ter uma noite de amor e lhe aviso venha logo o mais rápido possível que puder, pois as vontades e excitações têm sido frequentes no meu corpo, caso contrário sinto muito por você, terá outra profissão limpar chifres (risos). E por isso lhe mando essa carta para tomar as devidas providências para nos vim buscar, beijos de sua querida parideira Jovita.

Texto 9 – Carta do aluno N.

No texto 9, até mesmo os elementos próprios do gênero, como os pronomes de tratamento e a assinatura, são postos a serviço do posicionamento que o aluno N. associa à personagem. “Seu Ataliba”, “seu porra” e “beijos de sua querida parideira” assumem o papel de reafirmar ao longo do texto a desconfiança de Jovita em relação ao marido e a provocação que ela procura lhe fazer, atraindo sua atenção por meio do sarcasmo. A intenção é forçar Ataliba a provar sua honra masculina, que corre o risco de se perder pelas “vontades e excitações” que Jovita vem experimentando constantemente, e que a levam a considerar ter relações sexuais com outras pessoas. Essa possibilidade, porém, não é enunciada explicitamente em nenhum momento, ocultando-se por meio de afirmações obscuras, marcadas pelo adjetivo “estranho”, que se referem ao ambiente de forte apelo sexual em que Jovita convive (“lugar tão estranho até então”, “essa tão estranha sogra”, “já me sinto toda estranha, mas ao mesmo tempo meio confusa”).

Ao mesmo tempo, entram em jogo as atividades que Jovita imagina que estejam ocupando o marido (“você deve bem estar curtindo as praias, as mulheres e sabe lá que mais”), de modo a criticar o discurso, repetido exaustivamente por ele antes da separação, de estar em busca de um bom emprego, o que também não escapa da ironia da esposa, quando esta afirma que ele poderá ter como profissão “limpar chifres”.

Fica evidente que a leitura do romance feita pelo aluno N. assimila fortemente o tratamento de irreverência que o autor dá a questões morais e religiosas cristalizadas na sociedade, quando opta por tratar os filhos como “essas criançadas” e se referir a eles diante de Ataliba como “teus filhos”, e quando chama a cidade em que está de “lugar esquecido por deus” e pede para o marido voltar “pelo amor que você tem em fazer sexo comigo”, o que pode ser entendido como uma paródia da expressão cristã “pelo amor de Deus”. O texto 9 constitui um exemplo claro do leitor que realiza com o texto um encontro estético ao mesmo tempo no nível da forma e do conteúdo, recordando aquilo que Candido (2011) postula sobre a literatura propor um “modelo de coerência” baseado em seu caráter de construção de linguagem com ordem própria, que auxilia o leitor a reorganizar e elaborar sua visão do mundo.

De: Jovita | para: Ataliba

Querido marido Ataliba eu lhe escrevo para saber como você está, nós aqui não estamos muito bem depois da sua partida eu fui com as crianças para casa de sua mãe, e como você sabe ela mora ou melhor é dona de um bordel, mas não teve saída tive que ir pra lá e levar as crianças, mas queria saber quando você volta, e se ainda volta.

Texto 10 – Carta da aluna M.

A carta da aluna M. (texto 10) é aparentemente menos elaborada do que as anteriores, por ter extensão menor. Não obstante, ela testemunha um posicionamento subjetivo que se destaca em relação aos demais, por apresentar uma Jovita que se coloca em favor da preservação da família, silenciando sobre toda a vida anterior do casal e evitando tocar nas questões espinhosas que a cercam no bordel, referindo-se com precaução à tia Chininha, porém sem deixar de emitir um juízo negativo sobre ela (“ela mora ou melhor é dona de um bordel”), que marca o distanciamento que a aluna mantém entre seu próprio discurso e o da obra. Reafirma-se isso a seguir, ao se relatar que “não teve saída”, ou seja, para essa Jovita, o bordel é um elemento inerentemente negativo.

Enquanto no texto 9 a intenção irônica do aluno era marcada nos mínimos elementos da língua, no texto 10 também há um uso bem articulado desses elementos, porém em favor do resguardo desejado por Jovita da família e da instituição do casamento. Isso é ressaltado no vocativo “querido marido” com o qual se dirige a Ataliba; a afirmação de que a preocupação principal da carta é saber como o marido está, sem afirmar de antemão uma necessidade pessoal; na menção, por duas vezes, aos filhos, que coloca claramente a preocupação de Jovita não apenas consigo mesma e com seus desejos, mas com a satisfação da vontade dos filhos; por fim, no questionamento que fecha a carta (“queria saber quando você volta, e se ainda volta”), em que Jovita deliberadamente se põe em um papel passivo, de aceitação da condição a ser relatada pelo marido. Vê-se, portanto, que o texto 10 formula uma leitura da obra semelhante à expressa no texto 1, que reproduz uma visão patriarcal da relação entre os cônjuges, legando à mulher um papel de providência e compreensão, embora, no texto 10, vejamos um ponto de vista referenciado na personagem Jovita, que se dispõe a aguardar pacientemente a resposta do marido, projetando no bordel, e não nele, sua insatisfação.

Ataliba não sei se esta carta chegará até você, pois você não deu notícias, não sei se você está vivo ou morto. Mas se chegar até você, eu quero que você saiba que eu estou muito decepcionada com você, pois você foi embora e me deixou aqui neste fim de mundo com meus filhos.

Eu pensava que te amava, mas quer saber, não eu não te amo, eu gostei de você no começo mas com o tempo eu fui só aceitando, me conformando com a minha vida do teu lado sem te cobrar nada, me fiz de cega pras tuas traições, pro tipo de vida que você me dava, sem reclamar, aceitei tudo isso pelos meus filhos pela família, mas quer saber, eu estou descobrindo coisas que nem com você eu sentia.

Me sinto outra mulher, estou descobrindo sentimentos diferentes em mim, desejos, fantasias, estou me descobrindo.

Espero que esteja tudo bem com você.

Beijos

De: Jovita

Texto 11 – Carta da aluna D.

A carta da aluna D. (texto 11) representa o posicionamento mais radical de rompimento de Jovita com o antigo comportamento de mulher casada. A carta já inicia com uma crítica contundente a Ataliba, que deixou a família sem notícias suas, mesmo depois de deixá-la, por sua conta, alojada precariamente no bordel da mãe. O enfraquecimento do vínculo não apenas entre marido e esposa, mas entre todos os membros da família com ele, é afirmado ao Jovita se referir às crianças como “meus filhos”.

A aluna então recupera os dados trazidos pelo romance referentes à vida do casal antes da separação, em que Jovita se caracteriza pelo conformismo e Ataliba pela vida sexual e profissional errática. Afirmando que “foi só aceitando”, que “se fez de cega pras traições”, a Jovita constituída pela aluna explicita que sempre dissimulou o fato de estar insatisfeita, ou seja, nunca deixou de perceber os problemas do casamento com Ataliba, mas optou por não explicitá-los por considerar os filhos e a família. Fica, dessa forma, muito claro o confronto estabelecido pela aluna entre o cuidado de Jovita para com a família e a atenção de Jovita para consigo mesma; os “sentimentos diferentes”, os “desejos, fantasias” que ora surgem na vida da personagem, são afirmados, dessa forma, como impulsos naturais que ela decidira ocultar enquanto vivia com o marido.

Assim, o discurso do texto 11 se associa fortemente à leitura, permitida pelo romance, de reação da identidade feminina frente às instituições que lhe atribuem um papel social limitado, relacionado aos cuidados com os filhos, à submissão aos homens e à negação da

própria sexualidade. É, porém, importante notar que, até o limite do trecho do romance lido com a turma no momento da escrita das cartas, a personagem de Jovita não havia ainda tomado qualquer atitude prática em prol da satisfação das sensações que experimentava, sendo o discurso do narrador do romance relativo à personagem fortemente marcado, até então, pelo humor e pela ironia. Portanto, pode-se afirmar que a revelação de Jovita como detentora do arbítrio, do poder de argumentação e decisão sobre a relação com Ataliba, constante no texto 11 e em outros, não representa meramente uma capitulação das induções feitas pela obra, mas uma escolha genuína a partir da leitura dela, associada à subjetividade de cada leitor. Daí os textos se diferenciarem entre si por detalhes às vezes mínimos, mas suficientes para revelar um ponto crucial das impressões de leitura do aluno sobre o romance.

O último texto que aqui citamos, escrito pelo aluno M. (texto 12), ratifica essa análise, pois foi escrito por um aluno que tinha frequência irregular à escola no período da realização dessas atividades, e que, ao entregar seu texto, afirmou ter completado a leitura integral da obra sozinho, fora da escola, e antes de receber a instrução da atividade de escrita da carta. Assim, seu texto reproduziu quase literalmente o conteúdo da narrativa posterior ao que havia sido lido em sala de aula, com poucos sinais de elaboração subjetiva sobre a leitura. A Jovita que se apresenta nessa carta já é plenamente convicta da decisão que toma, e escreve para comunicá-la a Ataliba. O ato da mãe de levar consigo a filha mais velha, por ter verificado que a menina já começava a experimentar desejos sexuais, deixando os demais filhos para Ataliba tomar conta depois de seu retorno, é exatamente o que Jovita faz no fim da história.

Outeiro das Almas...
07 de fevereiro de 2017
Querido Filho da puta Ataliba
Cansei de esperar um homem que não vale nada que me abandonou com 5 filhos sem se preocupar com o que ia acontecer com a gente.
Você não sabe o que eu passei por sua causa seu traste, tô deixando aqui na casa tua mãe teus filhos Daniel Vinicius, Ricardo Antonio, Márcia Clarice e Cleide Tamara, tô levando comigo Camila Luciane porque não quero ser culpada se um dia ela viesse a ser prostituta aí na casa da tua mãe, cuida dos nossos filhos, porque tu nunca foi pai pra eles porque eu vou cuidar da minha vida agora.
Adeus Ataliba.
Assina: Jovita

Texto 12 – Carta do aluno M.

Esse texto nos parece um indício de que a atividade só obteve êxito porque fomos felizes na articulação didática que intercalou o trabalho de leitura com o trabalho de escrita, não solicitando aos alunos que escrevessem antes de um certo ponto da narrativa em que já se desenvolvera com clareza o problema central do romance, nem prolongando demasiadamente a leitura de modo que os alunos interpretassem, como o aluno M. fez, que a única forma de retratar a relação entre Jovita e Ataliba fosse aquela apresentada por Goulart Rocha. Acreditamos, dessa forma, ter proporcionado aos alunos um ambiente propício à manifestação de suas impressões de leitura, superando a condição problematizada por Zilberman (1991) e Lajolo e Zilberman (2009) a respeito da manutenção do caráter autoritário e mecânico do processo de leitura literária na escola, mesmo em atividades que se pretendam formadoras. Da mesma forma, o resultado da atividade mostrou a coerência desta com as diretrizes da pedagogia de projetos, que preconizam um arranjo pedagógico que favoreça as intervenções dos alunos, permitindo a todos que reflitam, interajam, posicionem-se, vivam e realizem-se.

Os textos mostrados permitem visualizar com clareza as “muitas variações” que Rouxel (2014) prevê que os textos de leitor formam, quando visualizados em panorama. Verificamos que os alunos se expressam nas cartas com uma adesão ora maior, ora menor ao discurso que enforma a narrativa de Goulart Rocha, dando formas e vozes diferentes aos personagens e propondo diversas soluções para a relação entre eles, o que permite que se leia nas cartas também a diversidade de experiências e visões de mundo que caracteriza uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Podemos apontar, por exemplo, o contraste entre os textos 1 e 3, escritos por alunos na faixa etária dos 40 anos, e o texto 6, escrito por um aluno de 16 anos, que colocam Ataliba tomando três atitudes diferentes em relação a Jovita, limitando-lhe a um papel social culturalmente cristalizado, no texto 1, colocando-a abaixo dos planos e desejos pessoais, no texto 3, e desfazendo o casamento em prol de um novo amor, no texto 6. Essa diferença reflete, em alguma medida, as características das formas de socialização e dos contratos estabelecidos entre grupos de indivíduos, que tecem relações e visões diversas com as instituições, as tradições e as possibilidades de ordenação da vida.

Já entre as cartas escritas por Jovita para Ataliba, é notável o contraste, por exemplo, entre os textos 10 e 11, escritos por duas alunas que vivenciavam, à época da realização das tarefas, relacionamentos afetivos marcados pela estabilidade e pela satisfação, no caso da autora do texto 10, e pelos desentendimentos e frustrações, no caso da autora do texto 11, o que produziu as duas cartas com propostas opostas de construção da personagem de Jovita.

Essas observações preliminares, advindas de nossa observação, diálogo e convivência com os alunos, sobre a relação entre as cartas e seus autores, não nos permitem, no âmbito desta dissertação, fazer uma análise aprofundada dessas questões, que poderão, não obstante, ser analisadas em produções posteriores. Podemos, no entanto, apontar que tais dados constituem evidências da efetividade do encontro estético ocorrido entre esses alunos e o romance “Silêncio no bordel de tia Chininha”, o que representou uma realização crucial para o andamento posterior do trabalho com projetos, uma vez que, familiarizando os alunos com a ideia de intimidade com um texto, seria possível, posteriormente, motivá-los com mais facilidade para que os projetos desenvolvidos tivessem também relação intrínseca com a vida, dando significado aos trabalhos feitos na escola.

Não se pode deixar de registrar, também, a relação importante que se demonstrou entre o gênero discursivo carta pessoal, escolhido para a formulação da tarefa, e a possibilidade, bem aproveitada pelos alunos, de expressão de seus textos de leitor. A carta pessoal, sendo um tipo de texto muito difundido na cultura e facilmente reconhecível pelos alunos, permitiu que eles se libertassem dos problemas de entendimento e uso de elementos específicos da língua, que certamente surgiriam se fosse um outro gênero, menos comum, o solicitado, abrindo espaço, dessa forma, para a textualização livre das elaborações subjetivas. Ao mesmo tempo, sendo a carta pessoal, como um gênero textual, “um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198) e oferecendo uma estrutura típica associada a uma esfera e um conjunto de condições da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010), provou ser uma forma privilegiada para a produção de textos a partir do romance de Goulart Rocha, acomodando com eficiência os dados da narrativa proposta pelo autor. Certamente, o gênero com maior potencial de servir à expressão dos alunos varia conforme o gênero e o conteúdo da obra a ser lida; afirma-se, assim, a importância da formação teórica (e, certamente, de uma boa intuição profissional) do professor para fazer escolhas didáticas desse tipo ao longo do processo.

A partir dos resultados dessa etapa, prosseguimos para a seguinte. Era necessário colocar sob o olhar dos próprios alunos os textos produzidos, possibilitando a constituição de uma “comunidade interpretativa” (ROUXEL, 2014) em que a diversidade de pontos de vista fosse exposta a eles, possibilitando re-elaborações, aproximações e distanciamentos, comentários e polêmicas, que, em última instância, servisse ao estabelecimento de temas de pesquisa que encaminhassem a realização dos projetos.

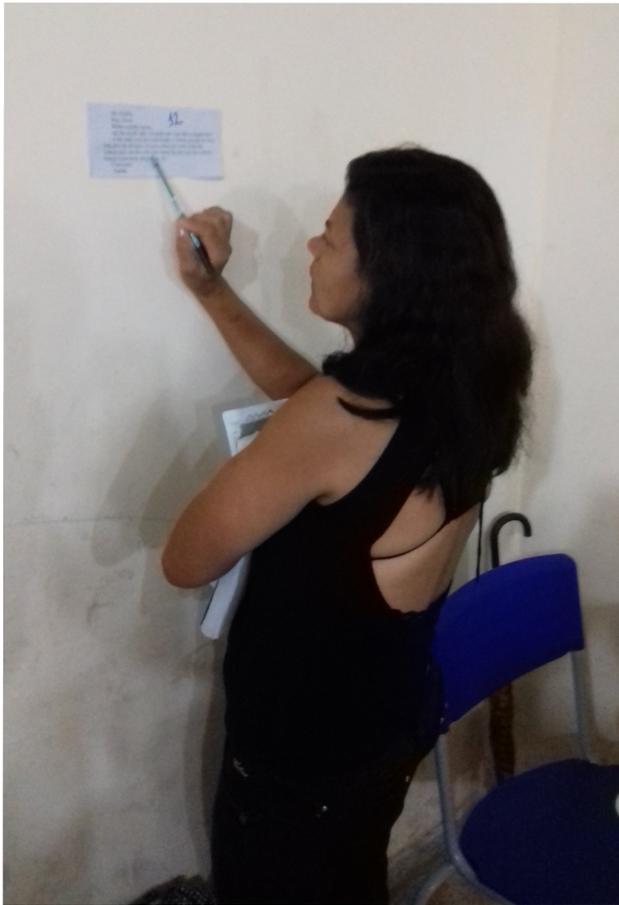
Elaboramos, assim, a seguinte atividade: os textos produzidos pelos alunos seriam impressos e colados nas paredes da sala de aula, como em uma exposição, cada um com um número correspondente e omitindo-se o nome do autor ou autora, e os alunos estariam livres para circular e lê-los na ordem em que desejassem. Ao longo da leitura, deveriam registrar no caderno se achavam que cada texto havia sido escrito por indivíduo do sexo masculino ou do sexo feminino, solicitando-se que, para tanto, apontassem uma ou várias características do texto.



Figura 5 – Alunas leem textos expostos na parede e fazem anotações. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 6 – Alunos leem textos expostos na parede e fazem anotações. Fonte: Acervo pessoal.



Figuras 7 e 8 – Alunos leem textos expostos na parede e fazem anotações. Fonte: Acervo pessoal.

Esse trabalho, além de atender os objetivos derivados da leitura literária, articulava-se aos parâmetros da pedagogia de projetos que buscávamos, à medida que apresentava aos alunos uma forma alternativa de organização do espaço e do tempo na escola, já que eles poderiam, a seu critério, circular pelos textos, dialogar sobre eles e tirar conclusões, sem se limitarem a um lugar específico na sala de aula que dirigisse seu olhar constantemente ao professor e à transmissão de informação por ele. A textualização das paredes com as cartas dos alunos, por sua vez, tornava esses textos mais do que objetos de avaliação componentes do contrato individualista entre professor e aluno, dando-lhes *status* de ferramenta potencializadora do aprendizado e estabelecendo uma gestão coletiva da informação produzida nas aulas. Fortalecíamos, assim, nos termos de Jolibert (2006), a gestão autônoma dos alunos sobre seu trabalho.

A realização da tarefa, ilustrada nas imagens acima (figuras 5 a 8), teve grande participação dos alunos, que transitaram animadamente pelos textos, chamando atenção uns

dos outros para aspectos variados que achavam interessantes ou supostamente reveladores da autoria feminina ou masculina. Alguns textos se destacaram, atraindo leitores que se reuniam para lê-los e comentá-los juntos. Parte da turma falava em voz alta, gesticulando e chamando o professor para apontar detalhes das cartas. Outros, mais discretos, manifestavam suas impressões por leves expressões de riso, ou simplesmente por não se deter na leitura de um dado texto que não lhes parecia tão relevante. Um par de alunas que, tendo chegado à sala antes do início da atividade e tomado um lugar entre as carteiras, os cadernos sobre a mesa, prontos a abrirem-se para cópia, manifestou descontentamento ao receber a instrução, e demorou bastante para levantar e se engajar no trabalho junto aos demais, evidenciando que a forma atípica de trabalho em sala foi interpretada pelos alunos como uma provocação para além dos papéis tradicionais de estudante, o que, certamente, renderia ruídos como esses e outros, mas com que, a longo prazo, esperávamos favorecer o desenvolvimento do senso relacional e procedimental necessários à concretização dos projetos, nos termos de Hernandez e Ventura (1998).

A tarefa tomou uma noite de aula inteira. Na semana seguinte, demos continuidade com um momento de leitura e comentário coletivo das cartas escritas, que foram, dessa vez, projetadas em *data show* no quadro, enquanto os alunos davam suas opiniões e argumentos acerca da autoria das cartas, constituindo uma rodada de diálogo, embora, por estarmos submetendo os textos ao olhar de todos ao mesmo tempo, termos optado por manter a organização da sala em cadeiras enfileiradas. Era nesse momento crucial de expressão pública das decisões tomadas na aula anterior que também se formatariam as etapas seguintes, pois, registrando as falas dos alunos, planejávamos reunir um acervo de afirmativas que depois serviriam de base para as escolhas de temas de pesquisa.

Da mesma forma que o momento anterior, a rodada de diálogo coletivo sobre as cartas foi animada e teve grande envolvimento dos alunos. Desde o início, aqueles que já demonstravam maior predisposição para a participação oral espontaneamente se pronunciaram, enquanto, como professor, tentávamos provocar, com perguntas, a fala dos demais, que mantinham-se calados embora prestassem bastante atenção ao que acontecia. Por fim, quase todos os alunos tomaram a palavra ao menos em dois momentos, e quase sempre para contribuir significativamente ao conteúdo do debate. Foi o caso, por exemplo, de uma das alunas que foi por nós questionada acerca da posição que outra aluna acabara de defender, no caso, a de que era legítimo Jovita terminar o casamento com Ataliba. Aquela aluna, que até

então se mantinha calada, tomou a palavra e apontou que a colega era “muito feminista” e que, para ela, o casamento entre homem e mulher era uma instituição importante, que não deveria ser tratada com negligência, e sim preservada, sendo a atitude correta para Jovita, nesse caso, a de buscar reconciliar-se com o marido. Uma opinião feminina, que contrariava a versão dominante e marcava uma posição social e histórica presente na turma, talvez compartilhada parcial ou totalmente por outras alunas presentes; enfim, uma fala importante e necessária ao quadro de diversidade e democracia que buscávamos construir por meio da pedagogia de projetos.

“O homem é ensinado a suportar mais e demonstrar menos.”

“A mulher nunca abandonaria nenhum dos seus filhos.”

“A maior parte das mulheres têm o sentimento materno.”

“A ideia de que a mulher deve terminar o casamento é uma ideia muito feminista.”

“O homem se preocupa mais com o trabalho e o sustento da família.”

“A mulher é muito esperançosa e o homem é mais realista.”

“Marido e mulher são família, tem que preservar, buscar conversar.”

“Homem também tem sentimentos.”

“A mulher se magoa mais, se sente desprezada, enquanto que, para o homem, tanto faz, ele toca o barco pra frente.”

“O romantismo no homem é mais difícil do que em uma mulher.”

“A mulher tem mais proximidade e mais sentimento de posse com os filhos.”

“O homem aprende e fala mais gírias.”

“Tem alguns homens que não se comprometem.”

“O homem consegue ser mais romântico escrevendo.”

“A mulher se revolta mais do que o homem.”

Quadro 2 – Lista de afirmações obtidas a partir da rodada de diálogo sobre as cartas. Fonte: Acervo pessoal.

Ao fim da roda de diálogo, tínhamos uma extensa e um tanto caótica lista de afirmativas, todas correspondentes a frases ditas pelos alunos, por nós registradas ao longo da noite de aula. Organizando esse material, obtivemos uma lista com quinze afirmações (quadro 2), um quadro representativo da variedade de visões dos alunos a respeito do tema “Mulher”, tocando em questões sociais, políticas, econômicas, psicológicas e até linguísticas, e suas inevitáveis relações, também, com o universo masculino.

A etapa seguinte propôs o cotejamento pelos alunos da lista de afirmações, solicitando-se que cada um elegesse uma delas que mais lhe provocasse, chamasse atenção ou a que lhe dirigisse a algum tema ou questão que desejasse conhecer melhor. Adverti que alguns conseguiriam associar mais facilmente uma frase a um tema, mas que, não se conseguindo isso, poderiam também escolher guiados pela intuição ou por qualquer outro impulso mais abstrato, pois, a seguir, haveria um momento para ser encontrado o tema de pesquisa. Cada frase era projetada de cada vez no quadro por *data show*, deixando alguns minutos para que os alunos a apreciassem e, se atraídos por ela, a registrassem nos cadernos. Ao final, solicitei que cada um escrevesse um breve texto tentando justificar a escolha, para ser apresentado na próxima aula, quando haveria o momento de decisão sobre o tema de pesquisa.

As aulas seguintes foram divididas entre a continuidade da leitura do romance e o estabelecimento dos temas de pesquisa. Para tanto, efetuamos orientação por meio de um atendimento individualizado, investigando junto a cada aluno, em um diálogo direto, as relações possíveis de ser estabelecidas a partir da frase escolhida e do texto escrito sobre ela, no caso dos que haviam escrito o texto. O processo se assemelhava, assim, à tutoria, descrita por Barrera (2016) como uma das estratégias de condução de projetos em ambientes de educação democrática, na qual o aluno recebe atenção específica de um profissional, que propõe alternativas, sugere leituras e avalia o trabalho realizado. Não apresentaremos no âmbito desta dissertação o conteúdo integral das orientações realizadas nessa etapa, por entendermos que o escopo principal do trabalho recai sobre a atividade de leitura literária e com a articulação feita entre esta e o desenvolvimento dos projetos. Portanto, apresentamos abaixo, a título de ilustração, dois quadros, com o conteúdo das duas orientações, efetuadas com duas alunas, que julgamos reunirem, em essência, as características que desejamos ressaltar. O conteúdo era registrado em computador ao longo da conversa pessoal entre professor e aluno, razão pela qual os quadros iniciam pela frase escolhida e registram em

seguida diversos pontos nos quais se foi tocando ao longo do diálogo, ressaltando-se em maiúsculas os pontos que representavam decisões tomadas ou sínteses de informação expressa anteriormente.

“O homem se preocupa mais com o trabalho e o sustento da família.”

MULHERES QUE DEPENDEM DO HOMEM

Para se sustentar, para se manter, para pagar suas contas, comprar alimento, roupas, material escolar...

Dependência econômica

Dependência de convivência

DEPENDÊNCIA ECONÔMICA

Mulheres que não trabalham

Por quê? Filhos, CRECHES, dificuldade de emprego

CRECHES

Qualidade do atendimento à criança

Quantas creches existem no bairro da Terra Firme?

NOME, ENDEREÇO, QUANTAS CRIANÇAS, PÚBLICA OU PARTICULAR

Quadro 3 – Conteúdo da orientação da aluna O.

A orientação junto à aluna O. (quadro 3) partiu da frase “o homem se preocupa mais com o trabalho e o sustento da família”. Quando questionada sobre o motivo de ter escolhido a frase, a aluna respondeu sem dificuldade que o motivo era observar a dependência de muitas mulheres em relação ao companheiro, listando em seguida as razões expostas no quadro. Perguntamos, então, se ela conseguia distinguir dois ou mais tipos de dependência, e como os nomearia; foi quando a aluna chegou às categorias de “dependência econômica” e “dependência de convivência”. Perguntamos, então, quais dos dois tipos de dependência a aluna elegeria para procurar entender melhor, ao que ela respondeu “dependência econômica”.

Perguntamos, então, que motivos a aluna via para a dependência econômica de mulheres em relação a homens. Ela apontou que a causa principal, a seu ver, era o fato dessas mulheres não trabalharem, e que os motivos para isso seriam os cuidados com os filhos, a falta de creches para prestar assistência a eles durante o trabalho e a própria dificuldade de conseguir emprego. Intervimos nesse momento para apontar que achávamos uma pesquisa

sobre o tema das creches bastante relevante para abordar o problema, pois envolvia a oferta de um serviço público básico, semelhante à escola, que impactava diretamente a vida das mulheres, e poderia ser estudado na perspectiva do próprio bairro. A aluna concordou. Finalizamos instruindo a pergunta de pesquisa inicial “quantas creches existem no bairro da Terra Firme?” e passando à aluna uma lista de dados a serem coletados sobre essas creches.

“A mulher nunca abandonaria nenhum dos seus filhos.”
“A maior parte das mulheres tem o sentimento materno.”

Abandono de filhos pelas mulheres
Aborto

Estrutura familiar
Falta de marido
Falta de sentimento de mãe

Fontes de informação:
MULHERES QUE ABANDONARAM SEUS FILHOS
Causas do abandono do filho
Mudanças ao longo do tempo na relação com o filho
Arrependimento e falta
Visão da sociedade e consequências

FILHOS ABANDONADOS: A VISÃO DAS MÃES

Quadro 4 – Conteúdo da orientação da aluna K.

Já na orientação da aluna K. (quadro 4), partimos de duas frases que a aluna havia escolhido na intenção de chegar a um tema que relacionasse ambas. O motivo de escolhê-las era muito claro para a aluna desde o início: ela própria conhecia muitos casos de mães que haviam entregado os próprios filhos para outras pessoas criarem ou abortado voluntariamente antes do parto, e gostaria de investigar essa questão, problematizando o suposto “sentimento materno” que os enunciados imputavam à maioria ou a todas as mulheres.

Quando questionada sobre as possíveis razões que levariam as mulheres àquela conduta, a aluna citou problemas de “estrutura familiar”, “falta de marido” e “falta de sentimento de mãe”, embora não soubesse definir com precisão naquele momento o que significaria este último. Perguntamos então que pessoas a aluna poderia procurar para obter informação inicial sobre aquele tema, e ela afirmou que poderia facilmente encontrar mulheres que se encaixavam na temática desejada e aceitariam dar depoimentos para o

trabalho. Listamos então, conjuntamente, quatro questões que poderiam ser a base da investigação junto às mulheres informantes da pesquisa. Por fim, propusemos um título provisório para o projeto a ser desenvolvido com a aluna.

Sem nos alongarmos em uma análise detida dos registros de orientação, é possível afirmar, a partir dos dois exemplos ilustrativos, uma potência bidirecional das escolhas de temas de pesquisa. Por um lado, fica evidente que o processo realizado, mesmo que a partir da leitura do mesmo romance por todos os alunos, abriu caminhos diversificados para se chegar a temas de pesquisa. Os dois temas expressos nos quadros 3 e 4 focalizam problemas reais da vida das mulheres e da relação delas com a maternidade, porém o fazem de formas não coincidentes no que se refere à metodologia provável (preponderância de pesquisa estatística, no primeiro, e de entrevistas e estudo de caso, no segundo) e ao viés ideológico de fundo (o primeiro tema supõe a necessidade de prestação de serviços básicos pelo Estado, enquanto o segundo parece caminhar para uma polêmica ética acerca da conduta e do papel da mulher na sociedade). Demonstra-se, portanto, que a literatura se oferece como um objeto com amplos desdobramentos potenciais, podendo se articular com diversos instrumentos pedagógicos, sendo os projetos apenas um deles, sem perder diante dos alunos o caráter de objeto estético.

Por outro lado, os temas apresentados nos quadros nos permitem imaginar, embora esta não tenha sido uma etapa explorada no âmbito desta dissertação, que, uma vez finalizados, ou ainda em etapa intermediária, os resultados dos projetos poderiam retornar ao contexto da leitura literária, para, dessa vez, mediar novas leituras e interpretações do romance de Goulart Rocha. Que permanências e metamorfoses poderiam surgir no juízo feito pelos alunos acerca, por exemplo, da personagem de Jovita, após terem sido compreendidos mais a fundo os problemas relacionados à demanda por creches, ou os discursos de mulheres que optaram, por motivos diversos, por não viver junto a seus filhos? Como o olhar dos alunos sobre as atitudes de Ataliba, expresso nas cartas escritas, poderia se modificar ou se ampliar, quando efetuado a partir das falas das mulheres entrevistadas, que, muito provavelmente, envolveriam diversas questões acerca da atitude de seus parceiros na decisão de não criar os filhos? Não é difícil perceber os desdobramentos possíveis, o que revela a necessidade de tomar a articulação entre leitura literária e pedagogia de projetos como um objeto de trabalho e pesquisa específico, com muitas questões passíveis de investigação e de contribuição para o campo da educação democrática e da inovação na educação.

A partir do final do processo de definição de temas de pesquisa, não obstante termos continuado a leitura do romance junto aos alunos e ter se mantido o interesse da maior parte deles pelo desenrolar da trama, começamos a experimentar simultaneamente dois fenômenos que acarretaram a fragilização da continuidade do trabalho. O primeiro, característico da Educação de Jovens e Adultos, foram a desregulação da frequência e a evasão crescente dos alunos. Esse problema não apenas comprometia o cumprimento pelos alunos faltosos da continuação da leitura em sala de aula e das atividades estabelecidas para o aprofundamento dos projetos, mas também gerava na turma como um todo uma postura de desresponsabilização, com a maior parte dos alunos deixando de cumprir as tarefas acordadas para a continuação de suas pesquisas. A partir de um certo momento, a postura estudantil característica da pedagogia de projetos, que transparecia tão fortemente das primeiras etapas do trabalho, conforme expusemos, parecia completamente dissolvida, com os alunos se limitando a aguardar o direcionamento do professor para as atividades mais simples, sem demonstrarem autonomia nem engajamento.

Ademais, o impacto desse problema se fez sentir também em nosso próprio comportamento de professor: não demonstrávamos mais o mesmo entusiasmo com que no início planejávamos e executávamos os trabalhos, o que também gerou ruídos no trabalho com os projetos, uma vez que, estando em um contexto de escola tradicional, nossa intervenção didática era talvez a principal responsável pelo desenvolvimento nos alunos de “um senso, uma atitude, uma forma de relacionar-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais”, conforme postulado por Hernandez e Ventura (1998).

O segundo problema que passamos a enfrentar relacionava-se a aspectos metodológicos, demonstrando, a nosso ver, os tensionamentos gerados entre a proposta de nosso trabalho e a cultura escolar e as identidades e condutas profissionais dos demais professores. A partir da escolha dos temas de pesquisa, intencionávamos proporcionar aos alunos formas diversas de diálogo com eles, fazendo-os perceber, ao mesmo tempo, a possibilidade de relacioná-los às suas próprias experiências de mundo e a necessidade de fundamentar as discussões feitas a partir das referências disponíveis na cultura científica. Porém, as tentativas de chegar a esse objetivo esbarravam constantemente na concepção diretiva de educação e de leitura que se percebia no trabalho de outros professores da escola e

na nossa ineficácia em transmitir a esses colegas os fundamentos dos trabalhos que planejávamos.

Foi emblemático o dia em que a tarefa dos alunos era ir à biblioteca da escola e encontrar um ou mais livros que ajudassem de alguma forma a discutir o tema do projeto de cada um. O objetivo era, além de praticar a leitura, verificar como os alunos faziam autonomamente inferências e associações a respeito de seus temas. Após uma breve explicação nossa, os alunos que já tinham seus temas definidos encaminharam-se para a biblioteca, enquanto permanecemos na sala de aula auxiliando uma pequena parte deles, que ainda não tinha tema, a defini-lo. Contudo, apesar de termos dialogado previamente com o professor responsável pela biblioteca, buscando esclarecer a ele o objetivo da tarefa, os alunos voltaram muito rápido para a sala de aula, cada um com apenas um livro em mãos; ocorrera que o professor da biblioteca optara por, perguntando o tema de cada aluno, procurar ele mesmo um livro do acervo que se adequasse e repassá-lo ao aluno, dispensando-o depois disso. Não foi feito, assim, o procedimento que seria mais adequado no contexto da pedagogia de projetos, qual seja, a pesquisa livre dos alunos do acervo da biblioteca, com o professor assumindo uma postura de facilitação e de provocação. Da mesma forma, quando da apresentação dos resultados das pesquisas, embora tenhamos passado em todos os espaços da escola convocando alunos e professores para visitarem o pátio e apreciarem os trabalhos, percebemos muito pouco esforço dos demais professores em mediar a participação dos alunos, de modo que poucos foram à exposição, e os alunos que apresentavam os resultados dos projetos tiveram poucas oportunidades de expor suas pesquisas.

Podemos afirmar ainda que um terceiro fator que também gerou a descontinuidade do trabalho com os projetos foi o fato da proposta de intervenção ter sido trabalhada com uma turma que era regida regularmente por nós, já que cursamos o Mestrado Profissional em Letras concomitantemente a nosso trabalho nas escolas, sem solicitar licença. Assim, o trabalho com a turma de alunos, ao mesmo tempo em que procurava investigar os potenciais da proposta de intervenção baseada na leitura literária, precisava também dar conta de uma variedade de conteúdos específicos da área de linguagem, tais como outros gêneros textuais não-literários, interpretação de texto, análise linguística e ensino gramatical, oralidade, dentre outros. A tentativa de relacionar todos esses pontos do currículo com o trabalho feito nos projetos encontrou limitações principalmente devido ao tempo, pois ocorreu diversas vezes de um trabalho planejado para uma ou duas noites se prolongar por mais algumas, tensionando

ainda mais os prazos e tarefas estabelecidas dentro dos projetos. Não queremos dizer com isso que o trabalho de leitura literária deva se dar idealmente em um contexto apartado de todas essas outras necessidades curriculares; sabemos que, no trabalho real de um professor, esses temas sempre precisarão ser trabalhados em conjunto. Acreditamos, na verdade, que estamos apenas no início da investigação acerca de uma organização didática que dê conta da variedade de práticas que vêm emergindo da pesquisa acadêmica na área de Letras. Se este trabalho representar uma contribuição para essa investigação, teremos alcançado nosso objetivo.

A culminância dos projetos realizados pelos alunos, portanto, foi realizada sem alcançarmos resultados significativos no que se refere à articulação entre a leitura literária e a pedagogia de projetos. A maior parte dos trabalhos utilizou referências de pouca relevância (páginas pouco confiáveis da internet, livros didáticos, noticiário de grandes emissoras e empresas) e em número reduzido, não estabelecendo vínculos compreensivos entre as informações coletadas. Por essa razão, expomos a seguir, de forma breve e sem análises prolongadas, os resultados apresentados pelos alunos ao final do trabalho.

Um grupo de três alunos, que optaram ao longo do processo por fazer a pesquisa juntos, escolhendo como motivadores os enunciados que comparavam os comportamentos masculino e feminino, apresentou um trabalho com entrevistas feitas com duas mulheres de meia-idade, uma que atuava no mercado de trabalho em uma profissão vista socialmente como masculina, e outra que tinha um relacionamento homoafetivo há anos. O objetivo dos alunos era comparar o momento vivido hoje por essas mulheres com o contexto do início da década de 80, como percebiam as mudanças no tratamento da sociedade para com elas. Para isso, fizeram, ao lado dos trechos selecionados das entrevistas que eram expostos em um cartaz, um mural que permitia aos visitantes manifestarem suas opiniões a respeito do tema.

Outra aluna, que escolhera o enunciado que dizia que “a mulher se revolta mais do que o homem”, enveredou sua pesquisa para um tema que, para ela, demonstrava a imensa desigualdade de gênero que acontecia no mundo, representando um dos muitos motivos que as mulheres tinham para se insurgir: a mutilação genital feita em meninas pequenas. Um outro grupo de rapazes, que escolhera o enunciado sobre o uso de gírias, iniciou uma pesquisa muito interessante sobre as gírias que os homens usavam para falar sobre mulheres, colhendo, por meio de entrevistas, além das conhecidas “gata”, “novinha” e “pepeca”, outras mais curiosas, como “manteiga na panela”, que significava, de acordo com um informante, uma

mulher “fácil”, que cedia sem resistências a investidas românticas de homens. Este grupo, porém, além dos já citados problemas de frequência, teve dificuldade também no cuidado e na preservação do material coletado, de forma que o resultado apresentado na culminância, que deixou de expor várias informações recolhidas, não fazia jus ao potencial entrevisto do tema.

Por fim, um aluno que escolhera fazer o trabalho sozinho, baseado no enunciado que afirmava que “o homem se preocupa mais com o trabalho e o sustento da família”, trouxe informações sobre as diferenças entre homens e mulheres no planejamento econômico doméstico e nos hábitos de consumo. Embora, como nos demais trabalhos, suas fontes e conclusões não estivessem bem definidas, o conteúdo trazido permitia diversos debates, um dos quais procurei provocar, perguntando se, com base nas informações, os alunos concordavam com o discurso presente na sociedade de que era justa a remuneração desigual entre mulheres e homens que exerciam o mesmo cargo em muitas empresas. Motivou-se, assim, um curto debate entre o aluno autor do trabalho e um outro, que acompanhara sua explicação. Essa breve e isolada ocorrência de interação por meio das pesquisas realizadas representava o desejo que tínhamos inicialmente com a proposta de intervenção, que, no entanto, não conseguimos alcançar plenamente.

5 CONCLUSÕES

O trabalho com a leitura literária é talvez o mais delicado entre todos os elementos curriculares de uma escola. Se, por um lado, o esforço de propor aos alunos determinados expedientes e formas de extrair dados do texto tende a recair em uma “decodificação racionalizante mais ou menos complicada” (PICARD apud ROUXEL, 2013, p. 156), tampouco se admite que a leitura funcione apenas no âmbito pessoal, prejudgando-se como negativas as interferências didatizantes; nesse caso, seria o próprio estatuto da literatura como componente da cultura escolar que seria negado, uma vez que o espaço da escola pressupõe, de uma forma ou de outra, alguma mediação.

É nessa procura por uma “didática da implicação” (ROUXEL, 2013, p. 157), que considere as subjetividades envolvidas no ato de ler, sem, no entanto, transformar a leitura em um acontecimento solitário, que este trabalho tem sua contribuição. A pedagogia de projetos se mostra, ao longo da prática desenvolvida junto aos alunos, como uma ferramenta que se permite conectar e articular de diversas formas com a leitura literária. Quando essa articulação é feita na etapa inicial dos projetos, como foi nosso caso, consideramos que o trabalho é potencializado pela experiência de leitura, à medida que a curiosidade em torno da obra, a provocação feita por ela sobre o olhar dos alunos, o desejo de reagir e responder aos acontecimentos narrados na obra a partir do próprio ponto de vista, são fatores de motivação que contribuem diretamente para a geração dos temas de pesquisa.

Certamente, todas as intervenções didáticas e resultados mostrados neste trabalho se relacionam ao gênero literário com o qual decidimos trabalhar: o romance. Por ser característica desse gênero o confronto entre personagens e a ocorrência de diversas peripécias e mudanças no estado de coisas é que se tornou viável a exploração da proposta da escrita de cartas, em que os alunos propuseram diversas soluções de continuidade para o romance, imbricadas, como já vimos, a seus posicionamentos subjetivos em torno da obra.

Consideramos ainda que a experiência com a obra junto aos alunos só pôde alcançar profundidade porque estava desde o início relacionada à nossa própria relação afetiva com a literatura. A escolha de *Silêncio no bordel de Tia Chininha* para a proposta de intervenção foi feita por ser esta uma obra importante em nossa história como leitores, da qual preservávamos a proximidade e o prazer de ler e reler. Por isso, cada etapa do processo de leitura da obra na escola e cada manifestação dos alunos em torno do texto tornavam-se não apenas um objeto

de estudo, mas também uma recordação pessoal, uma nova experiência afetiva, uma renovação de nosso próprio prazer de estar com a obra. Reafirma-se, nesse caso, a recomendação, encontrada em todo nosso referencial teórico, tanto da literatura quanto da educação, de que o professor não se distancie do objeto tratado e da experiência vivida com os alunos, fazendo-os mais motivados e dispostos para o aprendizado também pela percepção do prazer do outro.

Não podemos deixar, neste ponto, de fazer uma reflexão crítica acerca de nossas escolhas didáticas ao longo do processo, relacionando-as, porventura, com o relativo insucesso do trabalho posterior à atividade com os textos de leitor para escolha dos temas de pesquisa. Acreditamos que essa primeira etapa do trabalho com o romance de Eliziário Goulart Rocha foi produtiva devido a estar baseada em um certo conjunto de valores que sustentavam a ação didática, no caso, os valores da coletividade, da cooperação, do diálogo, dentre outros. Esses valores foram vivenciados concretamente ao longo da etapa, pois os alunos perceberam que, para chegarem ao objetivo, precisariam ler os textos uns dos outros, manifestar um ponto de vista sobre eles, confrontar-se com opiniões diferentes, ao mesmo tempo em que o próprio texto de cada um também seria discutido, de forma que ninguém estaria colocado em posição superior ou inferior. Dessa forma, o que se propunha era um movimento ao mesmo tempo polêmico e solidário, que gerou um engajamento prazeroso no debate em torno dos temas e personagens do romance, confirmando a tese de Pacheco (2012, p. 45) de que “a Educação moral não deve ser trazida de fora para dentro (...), mas deve ser uma consequência natural de uma vivência moral. A compreensão e a aceitação do outro resulta de uma aprendizagem da verdade, na arte de conviver”.

Nesse contexto, é possível que a forma com que tentamos moldar as etapas posteriores do trabalho não tenha sido igualmente bem recebida pelos alunos exatamente por termos eliminado a dimensão axiológica que vinha sendo compartilhada. Quando permitimos que os alunos se isolassem em torno de seus temas de pesquisa, estabelecendo tarefas e prazos a serem cumpridos individualmente, ainda que houvesse um fundamento bem estabelecido para isso no âmbito da pedagogia de projetos, é possível que tenhamos impedido que a experiência colaborativa em torno da obra literária chegasse à sua máxima expressão.

É oportuno, portanto, problematizar a afirmação de Rouxel (2014, p. 25) de que “se, inegavelmente, a experiência estética se mostra rica e formadora, é necessário admitir que ela atesta a intimidade; ela ocorre essencialmente na esfera privada”. Ora, a possibilidade

apresentada por este trabalho é a de que a vivência coletiva da leitura literária não se constitui apenas pelo compartilhamento das experiências estéticas vividas individualmente; essa vivência, na verdade, inaugura ela mesma uma outra forma de experimentar a obra, talvez tão prazerosa e marcante quanto a leitura em si, em que o diálogo e a troca de impressões sobre ela, longe de serem um mero instrumento avaliativo ou um expediente protocolar, ganham também uma qualidade de experiência estética. Podemos afirmar que a articulação entre a leitura literária e a pedagogia de projetos, assim, aponta para a necessidade de uma atenção maior à dinâmica de compartilhamento de leitura.

É o caso, aqui, de lembrar a observação de Helena Singer acerca dos idealizadores das escolas democráticas estudadas em sua dissertação de mestrado (SINGER, 2010), que vê a aparente indefinição desse movimento como sua principal virtude:

Os teóricos das escolas democráticas, ao se afastarem sobremodo do modelo pedagógico/moral de liberdade proposto por Durkheim, construíram espaços não hegemônicos de resistência. Resistência às relações saber-poder que produzem um discurso e uma prática escolares baseados na supremacia da disciplina sujeitadora para a formação de indivíduos supostamente autônomos que livremente optariam pela obediência. A crítica mostra o quanto de heteronomia e servidão carrega essa proposta moralizante. A prática apresenta-se como busca indefinida da liberdade no campo da educação porque recusa o estatuto de verdade da pedagogia que, em nome da supremacia do conhecimento, desenvolve técnicas de aprendizado que visam o treinamento de corpos mais dóceis e eficientes. (SINGER, 2010, p. 160)

Da mesma forma, a articulação proposta neste trabalho parece resistir a uma pretensa exatidão da conformação da leitura literária aos parâmetros da pedagogia de projetos. Parece-nos que a experiência de ler e compartilhar um texto literário demonstra uma potência que, assim como a vivência libertária buscada pelas escolas democráticas, não pode ser subsumida a um determinado rito pedagógico, pois, dessa forma, negar-se-iam as nuances e as surpresas constitutivas do contato entre alunos e obra.

Poderíamos defender, talvez, uma inversão da ordem sob a qual costuma funcionar a escola, em que se sujeitam os conteúdos das diversas áreas do conhecimento a uma linha pedagógica específica e pouco maleável: ao contrário, talvez a chave para um ganho qualitativo na vida escolar esteja exatamente na garantia de liberdade de experimentação, gerando um ambiente em que os objetos de conhecimento sejam oferecidos aos alunos, porém reduzindo-se o peso da intervenção didática ao mínimo possível. Nesse caso, o que se buscaria avaliar não seria a adequação do trabalho do professor às diretrizes estabelecidas, mas sim a expressão da sua criatividade, a habilidade de perceber e aproveitar as respostas e

solicitações dos alunos, a gestão adequada de problemas, entre outros fatores. É mais um argumento para repensar, ou mesmo para por fim, aos modelos e prazos de entrega de planejamento, aos roteiros de leitura, e quiçá a diretrizes curriculares exageradamente detalhistas, como a recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular.

Para resumir esse ponto de nossas conclusões em uma metáfora, e aproveitando a definição de Rouxel (2014) dos textos de leitor como compositores de muitas variações, no sentido musical do termo, poderíamos dizer que nosso trabalho como professores é, como a criança que brinca com uma caixinha de música, um misto de executores e apreciadores dessa partitura: em um primeiro momento, é essencial nossa intervenção para que ela comece a ressoar, mas, a partir de determinado instante, que varia a cada situação, o que importa é deixar que a música toque, apreciá-la e ampliar sua ressonância, até que seja necessário uma nova intervenção para um novo início.

Essencial também é afirmar que, da mesma forma que o movimento brasileiro de renovação educacional tem em comum mais os aspectos filosóficos do que os práticos, englobando experiências bastante diferentes entre si, como conclui a tese de Barrera (2016), este trabalho tem caráter de incompletude, representando uma experiência pioneira de cruzamento teórico entre a literatura e as pedagogias democráticas. Esse campo de investigação deverá alargar-se nos próximos anos, tanto em nossas produções quanto nas de outros colegas, à medida que cada vez mais professores se dão conta de que é impossível haver um bom aprendizado a respeito dos conteúdos das áreas de conhecimento sem uma revisão da cultura vivida na escola. A atenção cada vez maior que recebem as experiências pedagógicas libertárias, o surgimento de escolas inovadoras públicas e privadas em todo o Brasil, e o próprio discurso dos bons professores, cada vez mais alinhado à defesa de novas construções sociais de aprendizagem, parecem desde já confirmar essa previsão. O aprofundamento dessa perspectiva, esperamos, conduzirá tanto a um amadurecimento das experiências pedagógicas alternativas quanto a uma renovação do olhar sobre os objetos de estudo das diversas áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 2010.
- BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2016.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BELLEMIN-NOËL, Jean. *Plaisirs de vampires*. Paris: PUF, 2001.
- BRASIL. *Educação para jovens e adultos – ensino fundamental – proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- CAMPOS, Andréia de Cássia. *O jogo poético em sala de aula – uma nova forma de se pensar a avaliação*. Dissertação de Mestrado PROFLETRAS. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Edições Colibri, 2001.
- COLÉGIO VIVER. *Site oficial*. Disponível em: <colegioviver.com.br>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. *O demônio da teoria – literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE ALTERNATIVAS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO. *Site oficial*. Disponível em: <conane.pro.br>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTO, Aiala Colares de Oliveira. Do global ao local – a geografia do narcotráfico na periferia de Belém. *Cadernos de Segurança Pública*, ano 4, n. 3. São Paulo: 2012.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária – uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. A leitura literária como acontecimento interdiscursivo entre jovens: práticas teórico-metodológicas em sala de aula. *MOARA*, n. 32, p. 217-231. Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.
- FERREIRA, Jeane Fróes de Freitas. *Leitura de poesia e cordel na escola – uma proposta pedagógica para a experiência da literatura como humanização, memória e pertencimento*.

Dissertação de mestrado PROFLETRAS. Universidade Estadual da Bahia. Santo Antônio de Jesus: 2015.

GHANEM, Elie. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, set. 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de métodos na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, José Helder Pinheiro. (org.) *Memórias da Borborema 4 – discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de texto*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

_____. *Além dos muros da escola – a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura – mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

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

_____; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador – a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LANGLADE, Gerárd. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos – intervenção no presente. *Presença pedagógica*, v. 2, n. 8. Rio de Janeiro: 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna – organização, métodos e processos*. Petrópolis: Vozes, 1971.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila C. Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.) *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Site oficial do Prêmio Professores do Brasil*. Disponível em: <premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2017.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Educação*. Disponível em: <mst.org.br/educacao>. Acesso em: 11 mar. 2017.

NEILL, Alexander Sutherland. *Um mestre contra o mundo – o fracasso que floriu numa nova escola*. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1978.

PACHECO, José. *Pequeno dicionário de absurdos em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. *Pequeno dicionário de utopias da educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2009b.

_____. *Dicionário de valores*. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____; PACHECO, Maria de Fátima. *A Escola da Ponte sob múltiplos olhares – palavras de educadores, alunos e pais*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PESSOA, Rodrigo do Nascimento. *Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado PROFLETRAS. Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape: 2015.

PINA, Selma de Nazaré. *Violência simbólica no espaço urbano – a percepção dos atores sociais da Escola de Aplicação da UFPA acerca da criminalidade no bairro da Terra Firme, em Belém (PA)*. Dissertação de mestrado. Universidade da Amazônia. Belém: 2013.

PLATONE, Françoise; HARDY, Marianne. *Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PROJETO ÂNCORA. *Site oficial*. Disponível em: <projetoancora.org.br>. Acesso em: 11 mar. 2017.

REZENDE, Neide Luzia. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Helder Pinheiro (org.) *Memórias da Borborema 4 – discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROCHA, Eliziário Goulart. *Silêncio no bordel de Tia Chininha*. São Paulo: Globo, 2001.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide L. Rezende e Gabriela R. Oliveira. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução de Marcelo Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Helder Pinheiro (org.) *Memórias da Borborema 4 – discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

SILVA, Deonísio da. Prefácio. In: ROCHA, Eliziário Goulart. *Silêncio no bordel de Tia Chininha*. 2. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2006.

SILVA, Maria do Socorro Rocha; SÁ, Maria Elvira Rocha. Medo na cidade – estudo de caso no bairro da Terra Firme em Belém (PA). *Argumentum*, v. 4, n. 2, p. 174-188. Vitória: 2012.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Territórios educativos e transformação social. In: International Colloquium Epistemologies Of The South: South-South, South-North And North-South Global Learning, 10-12 jul. 2014, Coimbra. *Actas...* Coimbra: Universidade de Coimbra, jun. 2015. v. 1: Democratizar a democracia, p. 293-305.

SOUSA, Edilaine Pereira de. *Intersemiose literária – estudo do conto em uma perspectiva social*. Dissertação de mestrado PROFLETRAS. Universidade de Pernambuco. Garanhuns: 2015.

SUMMERHILL. *About Summerhill*. Disponível em <summerhillschool.co.uk/about.php>. Acesso em 12 dez. 2017.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. *et al.* Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil – um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. *Educação*, v. 36, n. 1, p. 79-94. Santa Maria: 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14. São Paulo: USP, 2008.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro. Pedagogia da leitura – movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.