

Abordagens de letramento: o texto literário na sala de aula

Literacy Approaches: The Literary Text in the Classroom

Evely Vânia Libanori*
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Fabício César de Aguiar*
Universidade Federal do Paraná - UFPR

127

RESUMO: O estudo em questão se embasa sobre os conceitos teóricos da linha do Letramento Literário, servindo como instrumentalização para a abordagem de textos literários, visando a destacar o que é a leitura e o letramento literário, ressaltando suas importâncias enquanto práticas sociais, e o modo como podem ser trabalhados nas salas de aula. Para isto, será desenvolvida inicialmente uma explicação do conceito de letramento, passando por seus modelos e abordagens, como é definida a leitura, suas práticas e sua relação com o leitor e, após esta abordagem, uma proposta de letramento literário com base no poema XVIII de Alberto Caeiro, presente na obra “O Guardador de Rebanhos”. Serão discutidos quais foram os principais recursos utilizados na construção do texto poético em questão, com destaque para os efeitos sensoriais criados por este.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Letramento literário. Alberto Caeiro.

ABSTRACT: This study is based on the theoretical concepts of online Literary Literacy, using it as tool to approach literary texts. Our aim is to highlight the difference between reading and literary literacy, emphasizing their importance as social practices, as well as how they can be worked in classrooms. To do so, we begin with an explanation on the concept of literacy, its

* Doutora em Literatura pela Universidade Estadual Paulista - Assis.

* Doutorando em Literatura pela Universidade Federal do Paraná.

models and approaches, the definition of reading, its practices and its relations with the reader, followed by a proposal for literary literacy based on the poem XVIII by Alberto Caeiro, found in the work *“The Keeper of Sheep”*. We discuss the main resources used in the construction of this poetic text, especially the sensory effects created by it.

KEYWORDS: Literary Reading. Literary literacy. Alberto Caeiro.

Pressupostos Teóricos

Considerando-se o conceito de letramento, sabe-se que existem vários tipos e modelos desses. De modo geral, tornar-se letrado trata-se da atitude de apropriação das práticas de uso social da escrita, sendo para isso necessária uma adequação entre as mais variadas formas de linguagem, seus contextos de utilizações e as situações específicas em que se estas se inserem. É o que nos mostra Kleiman (1995, p. 19), ao afirmar que “podemos concluir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para a autora,

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Seguindo este raciocínio, a autora comenta que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Para se ter acesso aos mais variados tipos de letramentos é indispensável a compreensão dos códigos e signos simbólicos que envolvem as mais variadas formas de comunicação. Deste modo, no que diz respeito ao domínio de comunicação (letramento) da linguagem escrita, se faz necessária uma alfabetização, ou seja, o desenvolvimento de certa instrumentalização da escrita para poder utilizá-la,

tanto no que diz respeito à sua produção (codificação) quanto à sua leitura (decodificação).

As teorizações acerca da ação do conceito de letramento o classifica de modos: autônomo e ideológico. Em relação ao modelo de letramento autônomo, “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao seu contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Nota-se nesta concepção de autonomia uma abordagem superficial e incompleta, uma vez que a ação de letramento está deslocada de sua situação real de uso, sendo então meramente virtual. Este é o tipo de abordagem comumente utilizado nas instituições escolares, por exemplo, quando os educadores sugerem que os alunos produzam textos para leitores virtuais, (um editor de uma revista, o prefeito, etc.) sendo que o único interlocutor verdadeiro destes textos serão os professores para uma mera avaliação da produção textual. Os próprios alunos sabem disto, que sua “petição” ou sua “carta de reclamação” não serão veiculados em nenhum diário oficial, revista ou jornal. Como atesta Kleiman,

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma exigência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Deste modo, ao analisar o ensino escolar tradicional percebe-se que o letramento utilizado é o de “modelo autônomo”, o qual se trata de uma “concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Por esta perspectiva geralmente se conclui, de maneira equivocada, que um sujeito não letrado para a utilização da linguagem escrita é cognitivamente

inferior a um sujeito letrado nesta estrutura comunicativa, a qual não é a única e, muito menos, a mais usual na realidade comunicativa dos seres humanos.

O outro modelo de letramento definido como “modelo ideológico” define que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Nota-se neste caso uma abordagem que vai além da “autonomia” que desloca a comunicação de seu uso real. No modelo ideológico o letramento desenvolve-se em outras esferas da sociedade em situações reais de uso, como nos espaços da família, da igreja, do trabalho, entre outros, sendo que em todas estas se emprega a linguagem em situações reais de uso e de adequação da prática de comunicação. Deste modo, evidencia-se que o modelo ideológico possui uma abordagem mais completa. No entanto, Kleiman (1995, p. 39) ressalta que “o modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”.

Com base nesses dois modelos de letramento, pode-se abrir uma reflexão sobre a postura da escola nessas abordagens. Como já citado anteriormente, na maioria das vezes o ensino escolar possui uma abordagem virtual, com tentativas de simulações de uso prático dos conhecimentos, mas que não são efetivamente colocados em prática em situações reais. Enquanto as próprias instituições definem suas qualidades referentes a índices de aprovações em vestibulares ou notas de avaliações governamentais, os alunos também tendem a estudar, na maioria dos casos, meramente com o objetivo de alcançar a nota para atingir a média fixada, visando exclusivamente avançar de nível letivo, ou alcançar aprovações em vestibulares, muitas vezes deixando de se preocupar efetivamente com o aprendizado e com a real utilização deste para sua formação intelectual e humanística.

No que diz respeito à prática de leitura de modo geral, e também especificamente ao âmbito escolar, esta pode precisa ser pensada como uma prática social variável que utiliza a escrita como sistema simbólico. Segundo Hansen,

A leitura é uma enunciação que refaz imaginariamente a estrutura simbólica da enunciação do outro. Valéry o diz melhor: “Compreender consiste na substituição mais ou menos rápida de um sistema de sonoridades, de durações e de signos por outra coisa, que é, em suma, uma modificação ou uma reorganização interior da pessoa a quem se fala (HANSEN, 2005, p. 14).

Deste modo, para uma comunicação efetiva é necessário um letramento por parte tanto do elaborador quanto do receptor do texto, visto que cabe ao leitor interagir com as ideias propostas pelo autor e, desta interação dialética, criar em si uma estrutura possível para a comunicação e para a criação/expansão do conhecimento humano. Como destacam Batista e Galvão (1999, p. 23), “se um texto não oferece de *per se* sua significação e está ‘entremeado de espaços em branco’, ele existe apenas em estado potencial e supõe um leitor que o atualize”. Referente ao mesmo assunto, Eco (1994, p. 09) comenta que o texto “pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas. Afinal, todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho”.

Assim, ao refletir sobre o ato de leitura, é fundamental pensar na interação existente entre o texto e o leitor, visto que o texto só se concretiza no momento da leitura, sendo este ato necessário para que a comunicação possa ser efetivada. Como afirma Iser (1999, p. 09), “O texto inicia sua própria transferência, mas esta só será bem sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições da consciência. [...] O texto estimula os atos que originam sua compreensão”. Desta maneira, para que ocorra a comunicação, é essencial que o leitor compreenda e decifre os códigos empregados na construção do texto, sendo para isso necessário um letramento da linguagem

escrita, uma vez que se trata de um processo que possui alguns “lugares vazios” que devem ser preenchidos pelo leitor. Para Iser (1999, p. 10), “é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção”. Ciente deste procedimento de comunicação, Iser (1999, p. 97) afirma que “sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo. Gostaríamos de chamar tal relação recíproca de interação”.

Essa atividade necessita ativar mecanismos de significação na mente do leitor no ato de leitura e, por este motivo, a relação entre texto e leitor “precisa ser de certa maneira guiada, pois o leitor está aquém do texto e por isso tem de ser manobrado pelo texto para a posição adequada” (ISER, 1999, p. 172). Para que isso ocorra, o texto é composto através de estratégias que regem sua organização estrutural, a qual sugere ao leitor quais as possíveis trilhas a serem tomadas naquela leitura. Segundo Iser (1996, p. 159), “as estratégias regulam no texto a organização dos elementos do repertório e asseguram as condições de recepção”.

Letramento literário: propostas de abordagens

Como ocorre em todas as formas de leituras, para que a leitura literária se concretize também é essencial um letramento literário (artístico), tanto por parte do criador quanto por parte do leitor. No caso da comunicação literária, necessita-se ter consciência do caráter de ficcionalidade do texto, criado de modo mimético, sendo que nos dias atuais, como salienta Soethe (2009, p. 16), “tende-se a traduzir e entender mimese como ‘emulação’ (sentimento de rivalidade construtiva que incita a alguém imitar o outro, igualar-se a ele ou mesmo excedê-lo)”. Para este estudioso “a mimese movimenta-se em uma rede social de representações, pautada pelo conjunto de expectativas comuns” (SOETHE, 2009, p. 17).

Desta maneira, mesmo que uma obra literária possua semelhanças com fatos do mundo real, é necessário atentar-se que se trata de um texto de cunho ficcional. Como destaca Eco (1994, p. 83) “quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala”. O estudioso italiano ressalta que para uma leitura coerente “cabe, portanto, observar as regras do jogo” (ECO, 1994, p. 16). Evidencia-se que se espera do leitor uma postura de adequação (letramento literário) para que a interação entre texto e leitor ocorra de modo eficaz, uma vez que em literatura não é aceita toda e qualquer forma de leitura. Segundo Batista e Galvão (1999, p. 23), “um texto tende a conter suas ‘instruções de uso’, um conjunto de protocolos e de indagações que mostram ao leitor que caminhos percorrer, como ler, que significados produzir”. Por este motivo, percebe-se que

Existem então duas variáveis básicas que estão presentes na relação em qualquer ato de leitura: “de um lado, os condicionamentos sociais do leitor e sua liberdade relativa de inovação; de outro, as estruturas retóricas ou as convenções simbólicas do texto, que sempre constituem o destinatário, prescrevendo-lhe o modo adequado de ler. A literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer - e insisto no “deve” - as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir (HANSEN, 2005, p. 26).

Sabendo da importância do letramento literário, é válido retomar uma discussão, já iniciada neste estudo, sobre a postura da escola enquanto uma agência de letramento, tendo em vista o potencial dessa agência de letramento literário para a sociedade.

Além de ainda manter certa mentalidade do Positivismo industrial no que diz respeito à organização dos conteúdos, disciplinas e horários escolares, há também o problema da enorme quantidade de conteúdo programático a ser cumprido todos os anos letivos. Nota-se, no modo como a estrutura escolar é erigida, uma extensa gama de informações teóricas dos mais variados campos do saber, mas que surte pouco efeito de aprendizado e conhecimento sendo

produzido. Isso se observado em todos os campos do conhecimento escolar, o qual inclui o letramento da disciplina de Literatura. Como salienta Rangel,

Não há dúvida de que não será possível incluir, no LDP, toda a literatura de língua portuguesa, nem tudo o que seria interessante oferecer como primeiro contato com a literatura universal. Mas será possível, e necessário, para cada momento da aprendizagem projetada pela organização escolar, estabelecer por onde começar, os caminhos a serem percorridos, as obras e autores imprescindíveis, as abordagens mais adequadas (RANGEL, 2007, p. 140).

É fato que além destes ainda existem problemas de outras ordens, os quais não cabem na discussão proposta neste estudo. No entanto, é válido notar que ao se identificar alguns problemas em uma determinada estrutura, seja qual for, não se trata de uma ideia pejorativa, mas, ao contrário, acreditamos que a identificação de pontos problemáticos trata-se do primeiro passo para saná-los.

Assim sendo, após as teorizações e apontamentos anteriores, este estudo visa sugerir outras formas possíveis de letramento literário no universo escolar, em especial, adequado ao nível do ensino médio. Partindo de algumas experiências já praticadas em salas de aulas em várias turmas do ensino médio, escolhemos para esse estudo uma abordagem com base no poema XVIII, presente na obra “O Guardador de Rebanhos”, de Alberto Caetano, o qual segue abaixo na íntegra:

XVIII

Quem me dera que eu fosse o pó da estrada
E que os pés dos pobres me estivessem pisando...

Quem me dera que eu fosse os rios que correm
E que as lavadeiras estivessem à minha beira...

Quem me dera que eu fosse os choupos à margem do rio
E tivesse só o céu por cima e a água por baixo...

Quem me dera que eu fosse o burro do moleiro
E que ele me batesse e me estimasse...

Antes disso que ser o que atravessa a vida
Olhando para trás de si e tendo pena...
(PESSOA, 2005, p. 28-33).

Nesta proposta, primeiramente pode-se sugerir aos alunos para que façam uma leitura individual, sem o direcionamento do professor, deixando com que eles criem suas primeiras impressões, questionamentos, e mentalizem o texto de acordo com suas subjetividades.

Após a leitura inicial, é interessante propor um diálogo com a classe sobre as impressões pessoais geradas e as prováveis leituras possíveis, mostrando que, por se tratar de um texto literário, é possível observá-lo por vários ângulos e perspectivas diferenciadas, refletir acerca do seu caráter de ficcionalidade, o qual encontra correspondência direta na realidade extraliterária, discutir aspectos relacionados ao que diz respeito à estruturação formal do poema, o contexto e o local de enunciação do autor, entre outros questionamentos.

135

Em seguida o professor poderá orientar o aluno a trilhar alguns caminhos para que ele consiga gradativamente passar a entender o funcionamento de uma adequação de leitura para aquele tipo de texto, visando que ele desenvolva habilidades conscientemente para que de modo cada vez mais autônomo ele possa passar a identificar e encontrar possíveis “chaves de leituras” presentes nestes textos. Deste modo, não será o professor que vai entregar ao aluno uma única e exclusiva análise pronta, para que ele apenas a absorva e a reproduza na prova seguinte. Pelo contrário, o professor precisa ser um orientador para que o próprio aluno desenvolva, na medida do possível, esta capacidade de seguir “letrando-se” cada vez mais na leitura das mais variadas formas textuais. Se isso se desenvolver de modo intenso, não irá instrumentá-lo apenas para os atos de comunicação (leitura/escrita) de textos somente no âmbito escolar, mas principalmente irá prepará-lo para ser um consciente entender do processo comunicativo em sua realidade cotidiana, nas experiências vivenciadas em diversas situações diárias, sendo esta a

abordagem sugerida pelo letramento ideológico, como destacado anteriormente.

Visando exemplificar como esta prática mediadora de letramento literário pode ocorrer, a proposta de instrumentalização de leitura literária sugerida nesse estudo visa focalizar os principais recursos utilizados para sua construção do texto poético em questão, com destaque para alguns recursos que merecem destaque no poema em questão como: imagens, ambientação, efeitos sensoriais, sonoridade, ritmo poético, entre outros.

Desta forma, para uma ambientação inicial e aclimatação com o texto em questão, são válidos alguns comentários acerca do fazer literário de Fernando Pessoa, de um modo geral, destacando-se o processo de criação dos heterônimos e, mais especificamente, algumas considerações acerca da poesia atribuída a Alberto Caeiro.

Ao se deparar com a poesia pessoana é necessário estar ciente que estamos “perante uma poesia multipessoal, plurissubjetiva” (SEABRA, 1988, p. 34). Para este estudioso, o que diferencia Pessoa dos outros escritores e dá a sua obra uma dimensão maior é “não somente a diversidade de assinaturas em que se manifesta, mas, rigorosamente, dos sujeitos poéticos na pluralidade da própria poesia”. É através desta “diversidade onomástica, [que] os heterônimos se singularizam” (SEABRA, 1988, p. 37).

Esta capacidade de Fernando Pessoa em “outrar-se” em outras personalidades heteronímicas, mais de setenta no total, faz com que percebamos o motivo de tantas variações nos estilos de escritas referentes à cada um dos seus heterônimos. No caso de Alberto Caeiro, trata-se de um ser calmo, que vive no campo em comunhão constante com a Natureza, como mostram seus dados biográficos traçados por Fernando Pessoa:

Alberto Caeiro nasceu em 1889 e morreu em 1915; nasceu em Lisboa

mas viveu quase toda a sua vida no campo. [...] Era de estatura média e, embora realmente frágil (morreu tuberculoso), não parecia tão frágil como era. [...] Não teve mais educação que quase nenhuma - só instrução primária; morreram-lhe cedo o pai e a mãe, e deixou-se ficar em casa, vivendo de uns pequenos rendimentos. Vivia com uma tia velha, tia-avó (PESSOA, 1981, p. 683)¹.

Alberto Caeiro é classificado como o mestre dos outros heterônimos e do próprio poeta ortônimo, Alberto Caeiro surge no cenário literário como um homem de visão ingênua, instintiva e entregue às sensações, principalmente às sensações visuais. Sua busca constante por tentar irmanar-se com a Natureza faz com ele tente ao máximo se afastar das características do universo humano, principalmente do ato de pensar, que ele encara como algo desprezível e inútil: “Pensar no sentido íntimo das cousas / É acrescentado, como pensar na saúde / Ou levar um copo à água das fontes.” (PESSOA, 1981, p. 141 - GR), visto que um copo de água levado às fontes é o mesmo que um punhado de areia jogado em um deserto, ou seja, é algo sem relevância alguma. Para ele “O espelho reflete certo; não erra porque não pensa. / Pensar é essencialmente errar. / Errar é essencialmente estar cego e surdo” (PESSOA, 1981, p. 173 - PI). Caeiro também destaca seu descontentamento quando indagado sobre isto: “O que penso eu do mundo? / Sei lá o que penso do mundo! / Se eu adoecesse pensaria nisso” (PESSOA, 1981, p. 140 - GR). Deste modo, defende que o real é a própria exterioridade, que não necessita de subjetivismos, mas sim apenas senti-la e mais nada.

Seu modo de vida tranquilo presentifica-se em poemas por sua linguagem simples, fluente, quase prosa, assim como pelo ritmo lento da frase e por suas construções poéticas de comparações simples e originais, como se irá notar no poema escolhido neste estudo.

Para iniciar a análise do texto poético escolhido, cabe ressaltar que o poema em questão é construído por uma linguagem simples, ambientado com

¹ Carta a Adolfo Casais Monteiro, 13 Jan. 1935.

imagens corriqueiras em uma vida campestre. Essas imagens caracterizam-se como tranquilas e amenas, até mesmo no que diz respeito ao gesto do burro do moleiro, sendo mais destacada sua estima pelo animal do que as batidas sofridas. É válido salientar aos alunos que estas “cenas” foram escolhidas minuciosamente pelo artista, o que cria a ambientação desejada pelo autor. Nota-se que o texto possui marcadamente a valorização sensorial, principalmente a visual.

No texto em questão, a criação das imagens, suscitada pelas palavras, é composta de modo a transmitirem impressões das imagens em movimento. Segundo Bosi (2008, p. 23) um dos caracteres da imagem “é o da simultaneidade, que lhe advém de ser um simulacro da Natureza dada. *Natura tota simul*. A imagem de um rio dará a fluidez das águas, mas sob as espécies da figura que é, por força de construção, um todo estável”. Por este motivo nota-se que as cenas criadas no texto poético compõem-se através da descrição de muitos gestos e movimentos, o que facilita o estímulo à imaginação do leitor, como ocorre nos versos: “Quem me dera que eu fosse o pó da estrada / E que os pés dos pobres me estivessem pisando / Quem me dera eu fosse os rios que correm”.

Após estes embasamentos iniciais, pode-se sugerir uma segunda leitura, orientando que os alunos busquem visualizar mentalmente as cenas descritas no poema. Em seguida vale o questionando referente ao que esta nova leitura suscitou neles, trazendo para a discussão as lembranças subjetivas já vivenciadas ou não por eles. Pensamos ser esta uma possível abordagem textual não convencional e, sem dúvida, mais prazerosa do que a mera decodificação textual. Como se trata de um texto poético, os quais tendem a ser densos, é interessante um novo retorno para uma releitura do texto, uma vez que agora os alunos já desenvolveram mais conhecimentos prévios sobre o autor, seu estilo de produção, como funciona a estruturação dos versos, dos aspectos de musicalidade, de plasticidade poética, entre outros. É válido que os próprios alunos percebam que os recursos técnicos da escrita literária

constituem-se em algumas estratégias textuais responsáveis pela organização estrutural estabelecida pelo poeta, as quais visam criar alguns efeitos de sentido no leitor durante seu ato de leitura, uma vez que se tratam de escolhas arbitrárias criadas conscientemente.

Neste momento, abre-se a possibilidade de aproximar as descrições do texto ao universo real dos alunos, aproveitando a bagagem de vivências que eles já possuem, mostrando-lhes que o costume de leitura de um texto literário não se restringe apenas a grandes intelectuais, como muitos alunos pensam, mas que, mesmo em um nível às vezes com menor profundidade de análise que os especialistas da área, eles também podem desenvolver este hábito e tornarem-se leitores altamente competentes.

Após este exercício, pode-se voltar a atenção para a análise da construção do texto através da escolha das palavras destacando os aspectos que contribuem para a criação do caráter imagético do texto, assim como a valorização das imagens sugeridas pela escolhas das palavras e das articulações entre estas. Neste poema nota-se uma proposital ausência de adjetivação, a qual, se utilizada, restringiria em muito as várias possibilidades de imaginação dos leitores. Isso pode ser notados nos versos iniciais: “Quem me dera eu fosse o burro do moleiro / E que ele me batesse e me estimasse.” Há aqui uma imagem apenas sugerida, possuidora de uma intensa capacidade de visualizações variadas por leitores diferentes. Um dos leitores pode imaginar um burro de cor branca e sujo de terra, devido ao trabalho no campo. Outro leitor pode visualize o mesmo animal sendo marrom, semelhante a algum possível burro que seu avô ou outra pessoa conhecida possuísse. Caso o texto adjetivasse o animal, definindo qual sua cor, todas as leituras que divergissem daquela seriam equivocadas, uma vez que o autor arbitrariamente o “pintou” daquele modo. No entanto, como esta adjetivação não existe, esta lacuna sugestiva pode ser completada por cada um dos leitores de diversas maneiras, todas relacionadas às suas subjetividades.

A descrição do burro do moleiro, que apanha e depois é estimado, também é muito sugestiva. Um dos leitores poderia visualizar este boi apanhando com um chicote e depois sendo estimado com gestos de carinho em sua cabeça. Outro leitor poderia imaginar o animal apanhando com uma vara de marmelo e depois sendo estimado com alguns tapinhas em seu lombo, seguidos de algumas palavras ao pé do ouvido que exaltassem sua obediência. Assim, ao criar estas “lacunas” no texto o autor passa a trabalhar mais com a sugestão do que com a definição, fazendo com que sejam praticamente infinitas as possibilidades de visualizações das cenas sugeridas aos leitores. Como destaca Candido (2000, p. 20), “a arte depende essencialmente da intuição, tanto na fase criadora quanto na receptiva.” Seguindo esta mesma linha de raciocínio Hansen (2005, p. 27) salienta que “o leitor deve ser co-autor, refazendo as operações do enunciador para efetuar a ilusão da extra-textualidade de um ‘real’ como pressuposto ou causa do que lê”. Desta feita, evidencia-se que uma boa leitura não é composta apenas por um bom texto, mas também necessita de um bom leitor, que seja atencioso, interessado e ativo, pois “o texto literário nos lê ativamente, e geralmente contra nós, porque questiona o familiar das legibilidades do hábito que rotiniza a nossa experiência como natureza imutável” (HANSEN, 2005, p. 25).

Neste ponto da leitura com a classe, é possível abrir novamente uma discussão sobre o modo como o texto pode ser completado e atualizado pelos leitores, mostrando aos alunos que seriam coerentes criações mentais de inúmeras imagens, desde que o texto dê margem para isso, orientando-os que, dentro desta liberdade criadora do receptor, existem algumas restrições, não sendo válidas todas e quaisquer leituras que extrapolem as possibilidades geradas pelo texto. Desse modo, o aluno poderá ir aos poucos desenvolvendo seu senso crítico no que se refere às liberdades e restrições possíveis estabelecidas na leitura de textos literários, passando assim, passo a passo, a “letrar-se” cada vez mais tanto na leitura literária, quanto nas demais formas de comunicações, tanto no âmbito escolar, quanto, principalmente, fora deste.

Levando-se em consideração que as comunicações artísticas possuem uma intensa relação entre forma e conteúdo, como este já foi discutido, é importante também atentar-se para o aspecto formal do texto, que “também denominada linguagem, é o elemento que fixa o conteúdo e permite sua transmissão de um espírito para o outro. [...] A *forma*, nos mais variados aspectos, é o veículo do conteúdo” (AMORA, 1973, p. 38). Assim, vê-se ser de suma importância atentar-se não apenas para a mensagem textual, mas também para o modo esta é transmitida, pois a linguagem artística possui um requinte formal incomum, como nos mostra Candido:

O poeta usa as palavras em sentido próprio ou em sentido figurado. Mas, tanto num caso quanto noutro, de maneira diferente do que ocorre na linguagem cotidiana. As palavras em sentido próprio são geralmente dirigidas pelo poeta conforme são usadas por um senso de pesquisa expressional, de criação, de beleza, explorados sistematicamente, o que lhes confere uma dignidade e um alcance diversos dos que ocorrem na fala diária (CANDIDO, 2009, p. 113).

Dessa maneira, no que diz respeito ao aspecto da linguagem verbal empregada no poema de Alberto Caetano, nota-se uma linguagem simples composta de comparações também simples e originais. Assim, por serem descritas imagens corriqueiras, percebe-se que isso contribui para que o leitor consiga desenvolver uma leitura sinestésica do texto, principalmente no que diz respeito ao aspecto visual. Também nota-se uma enorme coerência em relação à voz que fala no texto, uma vez que seria incoerente para alguém que habita o campo e não possui formação acadêmica, como é o caso de Alberto Caetano, utilizar uma linguagem erudita, purista e hermética.

Em relação à cadência rítmica do poema, este se estrutura através de versos livres e versos brancos, proporcionando uma leitura que flui de maneira leve e graciosa. Nestas formas livre nota-se muito mais do aspecto de simplicidade de Alberto Caetano do que dos ideais de liberdade formal dos modernistas, pois Caetano nem conhecia estes ideais. O ritmo do poema é suave, o que propicia à

essência do texto um tom de calma e tranquilidade. Este aspecto da sonoridade é essencial para a construção dos efeitos de sentidos do poema. Candido comenta que

Dada a circunstância de o ritmo ser a alma do verso, a sua lei profunda e principal - podemos compreender que o seu uso pelos poetas é algo mais do que um capricho, e que o seu estudo é mais do que uma série de nugas. O ritmo se liga profundamente à sensibilidade do homem nas suas variações através do tempo - embora tenha uma intemporalidade essencial que vem de sua ligação com a própria pulsação da vida (CANDIDO, 2009, p. 87).

O texto em estudo possui uma cadência tranquila, o que facilita a descrição fortemente sensorial a ser captada pelo leitor, como já foi descrito anteriormente, remetendo a um ambiente tranquilo e ameno, como se pode ver em outros versos: “Quem me dera que eu fosse os choupos à margem do rio / E tivesse só o céu por cima e a água por baixo...”

Desta maneira, Fernando Pessoa/Alberto Caetano consegue alcançar esta suavidade rítmica devido à maneira como estrutura o texto, pois, através da utilização de versos livres, que se assemelham à prosa, consegue criar uma cadência mais sutil, o que não aconteceria que o poema fosse estruturado com uma métrica regular. Referente a este aspecto, Candido salienta que

Assim como a música procura fugir à tirania da dominante e do compasso, a poesia procura abandonar o metro, tornando o verso “inumerável” (como a música infinita), aderindo à idéia, abandonando a simetria silábica. O verso livre dos simbolistas, que era frequentemente “verso libertado”, sofre novas transformações; subverte as poéticas tradicionais, permite cortes bruscos, reduções inesperadas e prolongamentos infintos. O metro, portanto, cedeu lugar ao ritmo (CANDIDO, 2009, p. 92).

Através do verso livre dos simbolistas, segundo Candido (2009, p. 93) “surge um universo formal de extrema liberdade, no qual os ritmos se constroem à vontade, e se esbate ou anula a noção da melodia do verso”.

Desta maneira, após o desenvolvimento das análises sugeridas, pode-se levar os alunos à terem consciência de que

O poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor; possui o seu próprio espelho, a sua mônada individual e única. Tem seu núcleo e seu órgão, através do qual tudo o que passa se transforma, porque ele combina e cria ao devolver à realidade (CANDIDO, 2000, p. 18).

Ou seja, para que os alunos sejam letrados para a leitura de textos artísticos, é válido que percebam que estes textos precisam ser abordados de maneira diferenciada dos textos não-literários, levando em consideração que tratam-se de textos fictícios, compostos de maneira minuciosa e muito bem pensados.

No caso do poema em questão, trata-se de um texto que possui as quatro estrofes iniciais com a função de exemplificação, visando um contraste com a estrofe final: “Antes isso que ser o que atravessa a vida / Olhando para trás de si e tendo pena...”. O texto propõe uma reflexão sobre alguns costumes humanos, como por exemplo, o das pessoas que deixam de viver o presente e olhar para o futuro para se contentarem em se queixar com os fatos que já ocorreram, os quais não lhe proporcionam mais nada e que ainda os impossibilitam de seguir adiante olhando para frente. Por se tratar de uma atitude comum a muitas pessoas, o texto incita a reflexão sobre muitos aspectos, entre eles algumas novas maneiras de encarar a vida e seu desdobramento. Textos com cunhos reflexivos como este possuem uma intensa capacidade de elevação, tanto no sentido intelectual quanto humano, tendo nesta função da arte sua real importância, e não sendo meramente mais uma tarefa autônoma de leitura escolar.

Por este motivo, após a realização de um exercício de leitura deste tipo, desenvolvido em sala de aula, cria-se possibilidades para que os alunos

descubram o prazer e o intenso desenvolvimento humanístico e intelectual proporcionadas pelo ato de leitura do texto literário. Como salienta Nunes,

A importância ética da leitura está no seu valor de descoberta e de renovação para a nossa experiência intelectual e moral. A prática da leitura seria um adestramento reflexivo, um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros. [...] Mas este recolhimento, provocado por outra voz que não a nossa e a daqueles que nos rodeiam, trava-se um singular dialética entre nós mesmos e o texto. A experiência da leitura, particular e momentânea, reverte a favor da experiência de vida, geral e cumulativa (NUNES, 1998, p. 175).

Sendo assim, a Literatura poderá ser pensada e buscada por suas importantes funções efetivamente desenvolvidas, sendo concretizada de modo mais interessante do que quando abordada, tanto pelo professor quanto pelos alunos, com a mera preocupação escolar de cumprir o conteúdo programático e fazer com que os alunos avancem para o próximo nível escolar, ou para o tão afamado vestibular, mesmo que sem o devido descobrimento do universo artístico ou sem algum crescimento humano relevante.

Considerações finais

O estudo em questão, partindo do conceito de letramento literário, objetivou vir a somar ao campo da prática docente do ensino de literatura, no que diz respeito à atividade do docente como mediador do desenvolvimento da formação de leitores em nível de ensino médio. Ciente do caráter um tanto virtual do ensino escolar, baseando-se na proposta de letramento que aproxime o aluno de situações reais de comunicação, tanto no âmbito da produção quanto da leitura, os apontamentos feitos visam apontar para o ato de formação de seres que sejam cada vez mais conscientes dos processos comunicativos, vivenciados em diversas situações de práticas diárias, sendo esta a abordagem sugerida pelo modelo de letramento ideológico, como destacado durante esse artigo. Deste modo, objetivou-se sugerir algumas

possibilidades de trabalho em no que diz respeito ao desenvolvimento da instrumentalização para leituras de textos literários em sala de aula. No entanto, somos cientes de que as sugestões didáticas propostas tratam-se de apenas mais uma forma abordagem, entre várias possíveis, uma vez que, sem dúvida, outros modos de trabalhos podem ser desenvolvidos. O poema XVIII de Alberto Caeiro, presente na obra “O Guardador de Rebanhos”, escolhido para este estudo, evidentemente também não foi esgotado em todas as suas possibilidades de leituras, podendo vir a ser revisitado com base em outras teorias.

Referências

- AMORA, Antônio Soares. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Clássico-Científica, 1973.
- BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2009.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva social sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

NUNES, Benedito. *Crivo de papel*. São Paulo, Ática, 1998.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Seleção e organização de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1981.

PESSOA, Fernando. *Poesia completa de Alberto Caeiro / Fernando Pessoa*. Edição de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEABRA, José Augusto. *Fernando Pessoa ou o poetodrama*. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1988.

SOETHE, Paulo Astor. *Literatura comparada*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

Recebido em: 30 de julho de 2014.
Aprovado em: 24 de junho de 2015.