



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – DELL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS (PPGCEL)

QUESIA DE OLIVEIRA MEIRA

**INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UM
DIÁLOGO ENTRE LEITURAS ANÁRQUICAS E CANÔNICAS POR MEIO
DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
MARÇO DE 2021

QUESIA DE OLIVEIRA MEIRA

**INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UM
DIÁLOGO ENTRE LEITURAS ANÁRQUICAS E CANÔNICAS POR MEIO
DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Martins Valle

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

MARÇO DE 2021

M451i

Meira, Quesia de Oliveira.

Intertextualidade literária no ensino médio: um diálogo entre leituras anárquicas e canônicas por meio de sequências didáticas. / Quesia de Oliveira Meira, 2021.

108f. il.; (algumas color.).

Orientador (a): Dr. Ricardo Martins Valle.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 104 – 106.

1. Letramento literário. 2. Escolhas anárquicas. 3. Ensino médio. 4. Letramento escolar. I. Valle, Ricardo Martins. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL. T. III.

CDD: 372.4

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

QUESIA DE OLIVEIRA MEIRA

**INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: UM
DIÁLOGO ENTRE LEITURAS ANÁRQUICAS E CANÔNICAS POR MEIO
DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Data de Aprovação ____/____/____

Prof. Dr. Ricardo Martins Valle (Orientador)
Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, UESB

Profª. Dra. Fernanda de Castro Modl
Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, UESB

Profª. Dra. Valéria Viana Sousa
Programa de Pós-graduação em Linguística, UESB

Dedico este texto, com amor e zelo, aos que estiveram comigo e sabem.

RESUMO

MEIRA, Quesia de Oliveira. **Intertextualidade literária no Ensino Médio: um diálogo entre leituras anárquicas e canônicas por meio de Sequência Didática.** Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2021. 108 p.

Buscamos, nesta dissertação, encetada após as inquietações originadas dos resultados obtidos em outra pesquisa, propor contribuições para o ensino de literatura, no Ensino Médio, por meio de uma perspectiva de letramento literário que advoga em favor da inclusão das escolhas anárquicas, de acordo com a proposição do documento oficial das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), ao lado das já prestigiadas leituras canônicas, no contexto formal de ensino. Dessa maneira, a discussão desenvolvida afastou-se de pressupostos que consideram o letramento escolar homogêneo e singular e filiou-se a fundamentações teóricas que consideram o letramento escolar como uma das múltiplas possibilidades de contato com as práticas de leitura e de escrita, assim como enfatizam Street (2008), Zaponne (2013) e Tfouni (2010). Acerca disso, adotamos como objetivo discutir acerca da importância de reconfigurar o ensino de literatura, no Ensino Médio, por meio de uma Sequência Didática, tendo em vista as relações intertextuais possíveis de serem percebidas entre o cânone literário e as leituras literárias realizadas pelos alunos à revelia da escola. Para alcançar esse fim, a dissertação foi forjada como uma pesquisa de entremeio, por meio da qual estruturamos o nosso caminhar pedagógico valendo-nos da pesquisa bibliográfica, de caráter teórico e qualitativo, abrangendo também preceitos da pesquisa-ação. Finalmente, a Sequência Didática por nós construída foi endereçada, virtualmente, em decorrência da pandemia da Covid-19, a pares identificados em três variáveis. O instrumento de coleta de dados, a saber, o questionário, nos permitiu compreender que, de modo geral, estamos alinhados com os nossos pares, visto que compartilhamos a mesma percepção de letramento literário – pautada em uma concepção ampla de literatura e de letramento.

Palavras-chave: Letramento literário. Escolhas Anárquicas. Ensino Médio.

ABSTRACT

MEIRA, Quesia de Oliveira. **Literary Intertextuality in High School: a dialogue between anarchic and canonical readings through a Didactic Sequence.** Thesis. (Masters in Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2021. 108 p.

In this thesis, initiated after the concerns originated from the results obtained in another research, we seek to propose contributions to the teaching of literature in high school through a literary literacy perspective that advocates for the inclusion of anarchical choices, according to the proposal of the official document of the National Curriculum Guidelines for High School (OCNEM, 2006), alongside the already prestigious canonical readings in the formal teaching context. Thus, the discussion developed moved away from assumptions that consider school literacy as homogeneous and singular and was affiliated to theoretical foundations that consider school literacy as one of the multiple possibilities of contact with reading and writing practices, as emphasized by Street (2008), Zaponne (2013) and Tfouni (2010). Therefore, the objective adopted by us was to discuss the importance of reconfiguring the teaching of literature in High School through a Learning Sequence, considering the possible intertextual relationships that can be perceived between the literary canon and the literary readings performed by students outside the school. To achieve this goal, the thesis was forged as an in-between research, through which we structured our pedagogical journey, making use of bibliographic, theoretical, and qualitative research, including also action-research precepts. Finally, the Learning Sequence we built was addressed virtually, as a result of the Covid-19 pandemic, to pairs identified in three variables. The data collection instrument, namely, the questionnaire, allowed us to understand that, in general, we are aligned with our peers, since we share the same perception of literary literacy - based on a broad conception of literature and literacy.

Keywords: Literary literacy. Anarchical Choices. High school.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Intertextos.....	p. 55
Imagem 2 – Intertextos.....	p. 55
Imagem 3 – Intertextos.....	p. 55
Imagem 4 – Capa do livro Olhos D'água (2014).....	p.58
Imagem 5 – Capa do livro Relíquia da Casa Velha (1906).....	p. 58
Imagem 6 – Tolkien e o irmão.....	p. 62
Imagem 7 – Tolkien na Primeira Guerra Mundial.....	p. 62
Imagem 8 – Tolkien sendo homenageado em Oxford.....	p. 62
Imagem 9 – Capa da biografia da Harper Collins Brasil sobre Tolkien.....	p. 62
Imagem 10 – Trilogia O Senhor dos Anéis (2018).....	p. 63
Imagem 11 – Capa de Grande Sertão: Veredas (2001).....	p. 64

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática.....	p.57
--	------

LISTA DE SIGLAS

EM	Ensino Médio
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NHC	Nova História Cultural
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SD	Sequência Didática

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Habilidades associadas à SD

Tabela 2 – Perfis dos pares

Tabela 3 – Questões do questionário

Tabela 4 – Respostas ao item 1 do questionário

Tabela 5 – Respostas ao item 2 do questionário

Tabela 6 – Respostas ao item 3 do questionário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 – LETRAMENTOS E ALFABETIZAÇÃO	14
2 – LETRAMENTO LITERÁRIO: POR UMA LEITURA QUE INCLUA (TAMBÉM) AS ESCOLHAS ANÁRQUICAS	20
2.2 – Repensando as noções de Literatura e de <i>Cânon</i> literário: a questão das relações de poder	28
2.3 Pelo direito de ler literatura.....	32
3 – DE MÃOS DADAS COM A INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA: “A MEMÓRIA DA LITERATURA”	40
3.1 – (entre)caminhos metodológicos	41
3.2 – As sequências didáticas e o trabalho com os gêneros textuais.....	42
3.3 – A intertextualidade literária no Ensino Médio: para além do Condado	45
4 – UMA (POSSÍVEL) ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	47
4.1 – Por que esse objeto?.....	48
4.2 – Do autor à trilogia – de J. R. R. Tolkien a O Senhor dos Anéis	50
4.3 – O Senhor dos Anéis: uma visita ao Condado.....	60
4.4 – Em busca do leitor autônomo.....	65
4.5 – Intertextualidade em Sequência Didática: uma proposta de letramento literário	67
4.6 – Cá entre nós.....	95
4.7 – Cruzando impressões e ressignificando a prática.....	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMAS PALAVRAS OU PALAVRAS EM	
ABERTO?	103
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

Propor estratégias que visem à promoção da leitura, no Brasil, em muitos casos, foi um desafio, e a **Pedagogia do Oprimido**, idealizada por Paulo Freire (1987), ratifica essa questão. Imaginemos, pois, o quão desafiador pode ser redigir uma dissertação sobre letramento literário, no Ensino Médio, em um contexto de pandemia, como foi o nosso caso?! Isso porque, no momento em que este texto foi forjado, o mundo foi assolado por mais uma pandemia, desta vez, motivada pelo vírus SARS – CoV – 2, causador da Covid-19. Como de costume, similar a outros momentos de crise, países cujos governos são autoritários e contrários à democracia, como foi/é o caso do Brasil, viram-se em uma situação ainda mais grave, haja vista que as disparidades sociais foram aprofundadas à medida que alguns direitos foram negados à população. Citamos, à guisa de exemplificação, no âmbito educacional, a triste estimativa apresentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)¹, segundo a qual seis bilhões de estudantes brasileiros, da pré-escola à Pós-graduação, não dispõem de acesso domiciliar à internet para dar continuidade aos estudos em uma conjuntura na qual a pandemia nos forçou a migrar para o ensino remoto.

Desta feita, entre tantos direitos sucateados está incluído, também, o do acesso ao livro, o qual encareceu cerca de 12% depois que, no último mês de agosto do ano anterior, 2020, o então Ministro da Economia decidiu dismantelar o que havia sido posto desde a Constituição Federal de 1946, em seu artigo 31, segundo o qual, a fim de promover o acesso ao livro, tal bem deveria permanecer isento de impostos. Nesse sentido, democratizar o acesso ao livro e ao letramento literário, em tempos como esse, torna-se uma tarefa árdua, quase homérica, mas que deve ser adotada mesmo sob a possibilidade da derrota. Tendo isso em vista, ainda que os efeitos da atual pandemia não sejam o tema desta pesquisa, entendemos que seja importante somá-los, de modo introdutório, a nossa discussão, por compreendê-los como a fonte de questionamentos extremamente relevantes que, certamente, nortearão muitas pesquisas encetadas ou não.

Nessa perspectiva, a pertinência desta pesquisa se justifica por propor uma maneira mais democrática de pensar o letramento literário, na escola, em um momento em que o mundo e a própria lógica de ensino aprendizagem foram modificados e

¹ Ler notícia completa em:
https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560&catid=10&Itemid=9

quando toda e qualquer ideia de respeito às diversidades são assassinadas – com a defesa do Estado. Tendo tal pressuposto em vista, cabe definirmos em que sentido a ideia de ensino democrático de literatura é empregada nesta pesquisa, à luz das reflexões de estudiosos como Freire (1987), Street (2008) e Tfouni (2010).

Inquestionavelmente, boa parte das escolas públicas brasileiras ainda orienta o ensino de literatura de modo tradicional, isto é, enfatizando o modelo de letramento autônomo, posto que seleciona livros que se enquadram apenas² na estética canônica de produção literária (STREET, 2008). A esse respeito, Rojo (2015) aponta que,

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e os novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes de cultura de massa e no mundo hipermoderno atual. As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares (ROJO, 2015, p. 135).

Somado a isso, além de não poder fazer parte desse momento de seleção e de feitura do próprio currículo do componente curricular, os discentes são obrigados a demonstrarem que, de fato, leram os textos indicados por meio das fichas de comprovação de leitura, resumos e outros modos de inquirição adotados pelas escolas (TFOUNI, 2010). Essa prática aproxima muitas instituições à visão bancária da educação (FREIRE, 1987) por compreender os educandos como “recipientes” que precisam ser “enchidos” por um “saber” que, em muitos casos, foi meramente memorizado e não efetivamente significado.

Paralelamente a isso, as categorizações bom e mau aluno vão se cristalizando no inconsciente dos discentes; para aquele, destinam-se as premiações e recompensas, e, para este, a desfeita e a repetência, tal como ocorre nos presídios em que os que não têm “bom comportamento” têm suas “penas” aumentadas e, por sua vez, àqueles que se comportam bem têm a sua “penalidade” reduzida. Nesse viés, percebe-se que a retórica escolar é baseada no discurso bélico de guerra àqueles que despontam como dissonantes. Assim, cabe questionarmos:

² Consideramos prudente evidenciar que não somos, de forma alguma, favoráveis à exclusão da literatura canônica em sala de aula tendo em vista que, por ser um símbolo de poder, ela deve ser acessível a todos, sobretudo àqueles que, em muitos casos, não poderiam acessá-la por meio de outra agência. Entretanto, insistimos em uma lógica/prática de ensino literário que legitime, nesse espaço, repertórios mais amplos relacionados à literatura, posto que somente assim estaremos comprometidos com a formação de leitores, de fato, autônomos.

1. Qual a pertinência da nossa proposta de intertexto entre as escolhas anárquicas e a literatura canônica em sala de aula?
2. O que os estudos recentes sobre letramento afirmam sobre tal diálogo?
3. Quais as possibilidades e os limites de aplicação dessa proposta de trabalho em sala de aula?

Defendemos, como possibilidades de respostas a essas questões, primeiramente, que essa proposta, desde que vinculada ao ambiente escolar, pode ser capaz não só de proporcionar mais participação e protagonismo dos/aos discentes, como, também, pode ser uma importante formadora de leitores autônomos e críticos, conforme defendem Zappone (2013), Street (2008), Tfouni (2010), Rojo (2009) e o documento oficial das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), alguns dos principais responsáveis por pensar o letramento de uma maneira mais ampla, na contemporaneidade. Nessa via, como limite de aplicação dessa proposta de trabalho em sala de aula, reconhecemos que o tempo pode se apresentar como um evidente desafio, uma vez que a nossa Sequência Didática (ver seção 4) foi pensada para ser desenvolvida durante todo o ano letivo, o que requer o engajamento dos discentes e do docente.

Logo, o que buscamos aqui, em termos de objetivos geral e específico, é:

Objetivo geral:

Discutir acerca da importância de reconfigurar o ensino de literatura, no Ensino Médio, por meio de uma Sequência Didática, tendo em vista as relações intertextuais possíveis de serem percebidas entre o cânone literário e as leituras literárias realizadas pelos alunos à revelia da escola.

Objetivos específicos:

- Definir os conceitos de escolhas anárquicas (OCNEM, 2006) e de intertextualidade (KRISTEVA, 1969);

- Propor uma atitude teórica e prática que repense o lugar dessas escolhas anárquicas em sala de aula, por meio de uma Sequência Didática (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2004).

Em termos de metodologia, consideramos que a nossa dissertação se desenvolve por meios não-canônicos, haja vista que ela está associada a mais de uma corrente metodológica, isto é, à bibliográfica, mediante a qual buscamos ler criticamente reflexões teóricas que pudessem embasar as nossas discussões, e à pesquisa-ação, visto que um dos nossos objetivos específicos versa sobre uma proposta que está assentada em um discurso de mudança do ensino tradicional de literatura. Dito isso, segundo Thiollent,

A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação (THIOLENT, 1986, p. 47).

Tendo em vista esse panorama, um movimento realizado durante o processo de feitura desta dissertação se deu por meio da pesquisa exploratória que realizamos no banco de Teses e de Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no afã de verificar se o tema do nosso texto era ou não reiterado em outras pesquisas. Para isso, no campo de busca inserimos os termos “leitor autônomo”, “leitura de *best-seller*” e “letramento plural”, por meio dos quais fomos direcionadas à dissertação de Jackson Jose Pagani, intitulada de “Práticas de letramento de adolescentes em situação de fragilidade econômica e a leitura de textos ficcionais”. A dissertação de Pagani (2017), cujo público-alvo eram os adolescentes de uma escola pública de Mandaguaçu, interior do Paraná, certamente, foi um achado que nos deixou muito felizes por reforçar, por meio da hipótese e do resultado do trabalho, uma perspectiva de letramento mais plural segundo a qual, ao contrário do que se pré-concebe, muitos jovens em situação de carência social são leitores cujas práticas de letramento apontam para leituras distintas daquelas que são legitimadas no e pelo espaço escolar.

Ademais, a pesquisa no banco de Teses e Dissertações da CAPES também nos levou à dissertação de Lizbeth Karoline Mallet Volker, a saber, “A utilização dos *best-sellers* como objeto mediador na sala de aula: estudar literatura é estudar com prazer”,

defendida em 2014, que buscou promover o letramento literário, nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola particular de Porto Alegre, por meio de uma pesquisa-ação em que a articulação entre os *best-sellers* e o cânone literário proporcionasse prazer e fruição aos discentes.

Evidentemente, deparar-nos com as pesquisas citadas foi extremamente valioso, uma vez que pudemos perceber que não estamos sozinhos quando advogamos em favor de uma perspectiva de letramento literário mais plural. No entanto, verificamos que a bibliografia sobre o tema ainda é parcamente produzida, o que evidencia a necessidade de pesquisas que versem sobre o assunto.

Dito isso, a fim de delimitar para o nosso leitor os caminhos que ele percorrerá nesta dissertação, em relação à estrutura do nosso texto, ele encontrará, na seção 1 – Letramentos e Alfabetização, somada à contextualização acerca da gênese do termo letramento (SOARES, 2018), uma definição de letramento que (re)pensa as práticas de leitura e escrita para além dos muros da escola (STREET, 2008; ZAPPONE, 2013; TFOUNI, 2010; ROJO, 2009).

Por sua vez, na seção 2 – Letramento literário: por uma leitura que inclua, o nosso interlocutor conhecerá as perspectivas de texto e de letramento literário (ambos forjados a partir de uma concepção plural com destaque às escolhas anárquicas da OCNEM, 2006) às quais nos filiamos, além de perceber problematizados os conceitos de literatura e de *cânon* literário (REIS, 1992), seção esta em que advogamos, também, que o contato com o texto literário, seja ele qual for, deve ser considerado um direito de todo leitor (CANDIDO, 1965).

Posteriormente, na seção 3 – De mãos dadas com a Intertextualidade literária: a memória da literatura, serão definidas, sucintamente, as especificidades da Sequência Didática (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2004) enquanto recurso metodológico para o trabalho com os gêneros textuais e os conceitos de intertextualidade para a Linguística Textual (BEAUGRAND & DRESSLER *apud* KOCH, 1981); KRISTEVA, 1969) e para os estudos literários (SAMAYOULT, 1968).

Finalmente, na seção 4 – Uma (possível) estratégia de leitura literária à luz das Sequências Didáticas, sugerimos uma possibilidade de estabelecer relações intertextuais entre textos anárquico e canônico, nas aulas de literatura do Ensino Médio. Ainda nesta seção, serão analisados os resultados de um questionário aplicado remotamente, em decorrência da pandemia da COVID – 19, a docentes de Língua Portuguesa de três perfis: 2 recém-formados, 2 atuantes e 1 aposentado, que indiquem se a nossa proposta

é ou não viável na prática docente. Sem anteciparmos o que sentimos por meio desse encontro entre a nossa proposta e os nossos pares, faz-se necessário o convite, ao nosso leitor, para, junto conosco, pensar sobre o nosso gesto de manobra.

1 – LETRAMENTOS E ALFABETIZAÇÃO

*É fora dos muros da escola que a primeira
leitura nos acontece, pois: todos lemos a
nós e ao mundo à nossa volta para
vislumbrar o que somos e onde estamos.
Lemos para compreender, ou para
começarmos a compreender. Não podemos
deixar de ler. Ler, quase como respirar, é
nossa função essencial.
Alberto Manguel*

Nesta seção, o nosso interlocutor encontrará contra-argumentos à definição tradicional de letramento. Nesse sentido, é salutar iniciarmos justificando o porquê de termos optado por grafar a palavra letramento, no plural, bem como o porquê de vermos a necessidade de incluirmos, também, o termo alfabetização (por meio da aditiva *e*) em seu título. Nesse viés, posicionamentos tanto ideológicos quanto teóricos nos levam a crer que não é possível grafarmos a palavra letramento, no singular, pois, ao fazermos isso, enquanto pesquisadores de tal fenômeno, estaríamos negando a existência de diversas práticas sociais de leitura e de escrita, notadamente aquelas que se dão alhures do ambiente escolar, e privilegiando o letramento (este, sim, no singular) que, tradicionalmente, ocorre neste ambiente. Sem nos prolongarmos tanto nessa questão, visto que discutiremos sobre isso de modo mais sistemático na próxima seção, advogamos em favor da inclusão do termo alfabetização, no presente título, pois, como veremos, o conceito de letramento surge com o intuito de somar e ampliar a forma tradicional de compreender àquele termo, ampliação que será problematizada mais

adiante. Dito isso, cabe discutirmos, pois, em qual circunstância se deu o advento do termo letramento no Brasil.

A gênese do termo letramento, no Brasil, coincidiu com o surgimento do *illettrisme*, na França, e da *literacia*, em Portugal, em meados de 1980, um fato bastante curioso, como salienta Soares (2018), pois revela o desejo comum, entre estudiosos da área da educação de tais países, de, sobretudo distinguirem fenômenos relacionados à aquisição do sistema de escrita (alfabetização) daqueles que recobrem as práticas sociais de leitura e escrita (letramento). Entretanto, paulatinamente, esses dois processos foram sendo dissociados, de modo que este foi sendo mais privilegiado, na prática escolar, em relação a àquele. Assim, se antes do letramento, os problemas concernentes à alfabetização estavam relacionados ao fato de que os alunos faziam a relação entre grafema e fonema, mas não sabiam utilizar a leitura e a escrita em situações reais de comunicação para além do ambiente escolar, após o seu surgimento, o ensino sistemático e direto da aquisição do sistema de leitura e escrita é que passou a ser negligenciado (SOARES, 2018).

Nesse contexto, teorias relacionadas às especificidades de cada um dos processos (alfabetização e letramento) vão ganhando evidência Brasil a fora, entre elas a perspectiva construtivista da argentina Emília Ferrero, uma teoria do conhecimento que tem reminiscência na teoria da psicogênese do conhecimento de Piaget, seu ex-orientador. Em sua **Psicogênese da Língua Escrita** (1986), texto escrito juntamente com a também argentina Ana Teberosky, Ferrero (1986) apresenta rupturas radicais no que se refere à compreensão de vários aspectos relacionados ao ensino de língua materna, a saber: 1 – que o foco passe a ser o aprendiz, e não o ensino; 2 – que fatores socioeconômicos da vida do discente sejam levados em conta; 3 – que o aprendizado do alfabetizando seja realizado por etapas, gradativamente (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e o ortográfico), e; 4 – talvez o aspecto mais radical, o falso pressuposto de que, apenas por estar inserido em um contexto de grande circulação de materiais escritos, a criança se alfabetizaria. Em decorrência deste aspecto enfatizado por nós, a teoria de Ferrero (1986) passou a ser duramente criticada, não sem razão, uma vez que a argentina defende um pressuposto que obscurece a alfabetização enquanto conjunto de habilidades e a desarticula das diversas facetas envolvidas em tal processo (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística), reiterando, apenas, o processo do letramento. Para além desses aspectos, embora a ênfase de sua teoria seja

no letramento e não na alfabetização, em entrevista cedida à revista Nova Escola³, Ferrero (1986) sugeriu que o termo letramento é desnecessário, pois compreende que alfabetizar, por si só, refere-se tanto ao ensino das correspondências entre fonemas e grafemas quanto ao preparo do aprendiz para as múltiplas situações de usos sociais de leitura e escrita.

Ao refletir sobre as especificidades e habilidades envolvidas nos processos de letramento e de alfabetização, muito acertadamente Soares (2018) conclui, entretanto, que eles se distinguem tanto etimologicamente quanto pedagogicamente, isto é,

[...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe sua especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2018, p. 16).

Parece-nos que muitos estudiosos do letramento, embora tentem reiterar o contrário, muitas vezes acabam endossando uma visão homogênea de letramento, ao ratificar que este só teria sentido desde que associado à alfabetização e, por sua vez, ao ensino formal. Assim, compreendemos, nesta pesquisa, que um estudo que vise propor estratégias de leitura literária na escola pode, sim, coadunar alfabetização a letramento, mas sem deixar de ressaltar que esta é apenas uma forma de pensar o letramento, pois existem práticas de letramento que ocorrem sem, necessariamente, os indivíduos serem alfabetizados por intermédio da lógica formal de alfabetização. A esse respeito, ao problematizar as inúmeras concepções de letramento, Kleiman (1995) aponta que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. 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 letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20)

³ A referida entrevista foi dada à revista Nova Escola, nº 162, maio 2003.

Nosso pensamento assenta-se, então, em um discurso segundo o qual o letramento não depende da aquisição da habilidade da alfabetização pelos indivíduos, pois os sujeitos podem ser letrados sem serem alfabetizados e, enfim, podem ser letrados sem nunca terem frequentado uma instituição formal de ensino.

Somado a isso, é preciso, também, problematizar os efeitos nocivos que os termos “analfabeto” e “iletrado” têm causado às pessoas que não dominam o letramento de viés escolar, isso porque, socialmente, criou-se, no imaginário dos indivíduos, que apenas àqueles sujeitos alfabetizados e letrados possuiriam atributos como “civilidade”⁴, criticidade, facilidade de realizar relações lógicas e abstratas e que, por isso mesmo, galgariam espaços sociais mais privilegiados, isto é, obteriam bons empregos e qualidade de vida. No entanto, conforme Street (2014)

Estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa (Graff, 1979). Pesquisadores (cf. Levine, 1986) também apontam que os testes de letramento que as empresas desenvolvem para candidatos a empregos podem nada ter a ver com as habilidades letradas exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas (STREET, 2014, p. 34).

O resultado, pois, desses mitos relacionados à alfabetização e ao letramento são, em muitos casos, extremamente nefastos, pois podem induzir os indivíduos a terem uma visão deturpada de si, visto estarem sujeitos a acreditar que, se vivem, muitas vezes, na miséria, isso decorre do fato de serem “analfabetos”, “menos inteligentes” e “atrasados mentalmente” se comparados às pessoas alfabetizadas. Essa crença certamente obscurece a causa real da má qualidade de vida dessas pessoas, que, muitas vezes, está relacionada muito mais à falta de políticas públicas por parte do Governo em emprego do que qualquer outra coisa. Assim, ao contrário do que se alastra no discurso comum, a não-habilidade letrada ratificada na/pela escola, como já afirmamos, não impede que os sujeitos possam interagir em contextos de letramentos e, tampouco, que

⁴ Tfouni (2010) e Street (2014) apontam que essas interpretações de valor e dicotômicas presentes nos termos “alfabetizado”/“analfabeto”, “letrado”/“iletrado” estão associadas à teoria da grande divisa, a qual compreende que, em uma sociedade letrada haveria “uma separação entre usos orais e usos escritos da língua, caracterizando dois tipos de discurso” (TFOUNI, 2010, p. 49), de modo que o discurso oral seria “pré-lógico” e primitivo”, ao passo que o discurso escrito seria “lógico” e “moderno”.

tais indivíduos não sejam capazes de ler o mundo criticamente em decorrência da “falta” do letramento escolar. A esse respeito, ao mapear e discutir sobre as diversas significações do termo “crítico”, Monte Mór (2013) aponta que o fato de um indivíduo ter acesso as etapas mais avançadas do ensino formal não pode ser tomado como um critério de criticidade.

Para pensar sobre casos de interação entre pessoas que não possuem o letramento formal, mas que vivenciam momentos de contato com as letras, Street (2014) afirma que

[...] muitas comunidades desenvolvem redes de intercâmbio e interdependência em que o letramento é apenas uma habilidade entre várias outras que se permutam: um mecânico analfabeto pode trocar suas habilidades em manutenção de carros pela capacidade de um vizinho de preencher um formulário; um homem de negócios pode gravar em fita uma carta para que um amigo a escreva, assim como os monarcas medievais usavam escribas. Nessa situação, a aquisição de habilidades letradas não é uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade (STREET, 2014, p. 35).

Assim, compreender o letramento no plural demonstra não só respeito pelas comunidades e povos que não são alfabetizados, como também desconstrói a ideia de que a única possibilidade de viver se dê a partir da aquisição do letramento formal. É importante que tenhamos em vista que se somos múltiplos em termos de gênero, classe, raça e outros aspectos, os caminhos pelos quais enveredam a nossa aprendizagem e aquisição de conhecimento também são diversificados, e é, sobretudo, daí que decorre o nosso posicionamento favorável ao letramento no plural, pois ele leva em conta o(s) contexto(s) no(s) qual(is) os indivíduos estão situados. Frente a isso, Kleiman (2007) defende:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 04).

Obviamente, se levarmos em conta o fato de que estamos inseridos em um sistema cujo discurso central é o de que todos devem buscar viver – e, em muitos casos, morrer – pelo sucesso – e sucesso, nesse viés, está relacionado a poder aquisitivo – e, se

considerarmos que ser alfabetizado seria um primeiro passo para alcançar o sucesso, rejeitar a noção de letramento múltiplo faz todo o sentido; porém, como evidenciamos, o letramento uno não é critério para se alcançar o “sucesso”, pelo contrário, ele alarga as disparidades sociais justamente por reiterar, por exemplo, o pensamento segundo o qual se alguém não possui o mesmo acesso aos bens materiais e culturais, mesmo tendo sido letrado/a e alfabetizado/a na escola, a “culpa” é inteiramente dele/a, ultraje baseado em um discurso meritocrático que é evidentemente prejudicial.

Finalmente, situada a nossa concepção acerca dos processos da alfabetização e do letramento, direcionaremos as nossas discussões mais especificamente ao letramento literário, valendo-nos, como se verá, de uma noção de letramentos múltiplos que não se limita àquele reiterado nos ambientes formais de ensino/aprendizagem.

2 – LETRAMENTO LITERÁRIO: POR UMA LEITURA QUE INCLUA (TAMBÉM) AS ESCOLHAS ANÁRQUICAS

*Quem inventou o barato não separou entre
literatura boa/feita com caneta de ouro e
literatura ruim/escrita com carvão, a regra
é uma só: mostrar as caras. Não somos o
retrato, pelo contrário, mudamos o foco e
tiramos nós mesmos a nossa foto.*

Ferréz

À luz de teóricos que reconhecem a legitimidade de práticas de letramento literário que ocorrem fora do âmbito escolar, defenderemos nesta seção que o ensino de literatura, no Ensino Médio, pode se tornar mais inclusivo desde que amplie o repertório de leitura literária associado a esse componente curricular, isto é, garantindo a cidadania aos textos não-canônicos, geralmente excluídos da escola, considerada como espaço formal para a leitura canônica.

Desta feita, como se lê, o título desta seção expressa, no mínimo, três pressupostos, são eles: 1 – o de que não existe apenas um tipo de letramento; 2 – que iremos tratar, aqui, sobre o letramento literário; e 3 – que, por meio do letramento literário que defendemos, acreditamos estar lançando mão de um ensino de literatura mais democrático do que o tradicional. Por ora, compreender o conceito/especificidade do letramento literário que fundamentam este trabalho é urgente e salutar.

Ao desdobra-se do Letramento, o letramento literário trata-se de um tipo singular de contato com os textos escritos, sendo definido por Zappone (2013, p. 7) como todas as práticas sociais “que usam a escrita literária, compreendida como aquela

cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. Compreendemos, portanto, que a linguagem literária requer protocolos de leitura distintos quando da leitura de textos não literários, daí a necessidade de pensar em um termo que, filiado ao termo Letramento, proponha um olhar diferenciado aos textos literários, bem como às suas especificidades. Somado a isso, Hansen (2005) afirma que

Para que uma leitura se especifique como leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado (HANSEN, 2005, p.19-20).

Como assinalamos, em contextos escolares, o discente-leitor, além de aceitar esse pacto – exigido não só pelo discurso literário, mas também por outros discursos artísticos, a exemplo do discurso cinematográfico – precisa tornar-se “leitor competente”, conforme muitos programas voltados à leitura literária têm endossado, a exemplo do Seminário Dela Ricerca DILIS, que ocorreu na Itália, em 1986, onde, segundo Colomer (2007), o debate acerca dessa questão já era comum.

Mas o que seria “um leitor competente”? O que se sabe é que, desde a gênese do ensino de literatura no Brasil (ver subseção 2.1), os objetivos relacionados ao alcance dessa competência variaram diversas vezes, por razões múltiplas e interesses sobretudo político-ideológicos. Ainda hoje, somado aos tradicionais objetivos utilitaristas⁵ da periodização literária e das fichas de comprovação de leitura mantidos/traçados por muitos professores de língua, e associados a um ideal de aluno-leitor “competente”, pouco se pensa sobre quem são esses leitores fora da escola, o que leem de literatura (aí incluída a pergunta se de fato leem), quando leem, se sentem gosto pela leitura literária, se existem pessoas próximas que os influenciam a ler, entre outros aspectos. Embora aparentemente simplistas, essas perguntas podem auxiliar o/a professor/a a pensar em estratégias de leitura mais inclusivas, pois levariam em conta o repertório extracurricular dos alunos e, principalmente, auxiliariam os alunos a se enxergarem – ou não – como leitores de literatura, isto é, alunos que podem ser dotados de gostos ou de desgostos literários, pois aceitar aquele aluno que também não gosta de literatura é tão

⁵ E essa utilidade ainda é profundamente associada à *status* social, haja vista que, em nossa sociedade, como já dizíamos no Capítulo I, saber ler – neste caso, ler literatura – é útil à intelectualidade, à civilidade, e é um dos supostos critérios para a ascensão econômica.

importante quanto aceitar o leitor literário autônomo. Muito afim com esses pressupostos, Colomer (2007) afirma que,

Em geral, nós docentes dedicamos muito pouco tempo para saber que autoimagem, como leitores, têm os alunos e como lhes afetam as obras que leem. [...] Se conhecemos as leituras anteriores dos alunos e aludimos às suas referências, a tarefa de explicitar as convenções pode se tornar mais fácil e adquirir novo sentido (COLOMER, 2007, p. 64 – 66).

Delineia-se, no horizonte das afirmações que endossamos, uma visão mais inclusiva das leituras – que são múltiplas por natureza – e da própria noção de texto, visto que este é concebido aqui como uma unidade linguística oral, escrita e/ou imagética dotada de sentido (s) (KOCH, 2006). Nesse viés, advogamos que essa ampliação no conceito de texto é extremamente salutar para pensarmos as transformações sofridas pela língua e, sobretudo, os desdobramentos de tais transformações para a concepção de letramento literário que reiteramos. Isso posto, concordamos com Soares (2006) quando ela distingue os tipos de escolarização voltados ao ensino de literatura:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES 2006, p. 47)

Dito isso, tendo em vista que a língua se manifesta textualmente, necessariamente a partir de um gênero textual, urge que a escola, nas aulas de literatura, predisponha-se a ser uma inegável influência quando da circulação dos mais variados gêneros literários e, obviamente, para além destes, pois, conforme advoga Soares (2006), só assim estaríamos, certamente, tomando a leitura literária como um fenômeno social.

Nesse sentido, pensamos que não só o horizonte que temos acerca do conceito de leitura, de texto e de Letramento⁶ devem ser amplos, como também deve ser o de letramento literário, haja vista que o letramento literário é apenas um dos tantos Letramentos existentes, e mesmo o letramento literário não é uno, como tenta nos inculcar o discurso escolar, pois há múltiplos letramentos literários – formal, das escolhas anárquicas, de indivíduos que não são alfabetizados, mas que participam de situações que envolvem o letramento literário, e outros –, isto é, para além do modelo tradicional de letramento literário: pautado no cânone e na noção de sistema alfabético de leitura, variedade do letramento literário que possui cidadania nos espaços formais de ensino.

Por conseguinte, até o presente momento, por diversas vezes, valemo-nos do termo “ensino tradicional” de literatura em oposição ao ensino de literatura que buscamos coadunar nesta pesquisa. Mas o que seria um ensino “tradicional” de literatura em termos de Brasil? Ora, tal adjetivo, como se sabe, desdobra-se do substantivo “tradição”, vocábulo que tem origem no Latim, como *traditio*, e significa “trazer”, sentido que, por si só, já nos ajuda a compreender que um ensino tradicional, seja ele qual for, baseia-se na continuidade, na retomada de uma prática tacitamente aceita. Conforme Hobsbawm (1984), em seu livro **A invenção das tradições**, a tradição refere-se a

Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas e abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM & RANGER, 1984, p. 09).

Interessa-nos, em suma, apropriarmo-nos desse sentido, de tradição enquanto uma invenção, justamente para enfatizarmos a importância de rejeitarmos pressupostos equivocados segundo os quais as coisas são, simplesmente, porque são, e, assim, buscar compreender e mapear de que modo e quando a variedade literária associada à escolarização ganhou *status* privilegiado em diversos espaços sociais de nosso país.

Diante disso, é preciso não perdermos de vista, também, o fato de que todas as nossas escolhas são, pois, ideológicas, e, nesse sentido, se escolhermos aqui nos

⁶ Para se referir à essa concepção múltipla de Letramento, Street (2014) utiliza o termo práticas letradas, conceito que engloba não só as diversas ocasiões empíricas de uso do letramento, como também os aspectos ideológicos que, certamente, envolvem todas essas ocorrências.

filiarmos a uma postura/prática que rompa com o ensino tradicional de ensino de literatura é porque entendemos que ele não é efetivo, não é democrático e, por isso mesmo, não está atento à diversidade cultural dos alunos-leitores, sobretudo em um contexto de globalização, no qual é preciso atentarmo-nos, mais do que nunca, aos distintos processos identitários⁷ que, nessa conjuntura, são forjados.

2.1 – Gênese: primórdios do ensino formal no Brasil

A educação brasileira, como se sabe, recebeu, por meio da colonização portuguesa, a “marca” hegemônica dos jesuítas, Companhia que tinha como principal objetivo a redução dos gentios e dos negros escravizados, ao Cristianismo. Nesse sentido, conforme Rossi (2009), a educação durante os anos de 1549 a 1759, isto é, do período da chegada dos primeiros jesuítas no Brasil Colônia até a sua expulsão deste território pelo Marquês de Pombal,

Restringia-se à catequese e ao aprendizado do ler e escrever, ou como, se chamava antigamente, às escolas do “bê-á-bá”. As primeiras letras eram necessárias até o ponto em que seu aprendizado contribuísse para a própria catequese continuada. Paralelamente à educação do gentio pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, no Brasil Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus (ROSSI, 2009, p. 37).

Com a expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro, somente na segunda metade do século XVIII a educação passa, então, a ser responsabilidade do Estado, mas apenas no século XIX é que as bases do sistema educacional começaram a ser construídas e popularizadas de forma obrigatória no país, século este que ficou conhecido como o Século da Instrução Popular, devido às transformações das mentalidades que ocorreram em diferentes países, tais como França, Portugal e EUA, acerca da educação e do seu direcionamento, também, às classes menos abastadas (GUIMARAES, 2004). Assim, conforme Rojo (2009),

⁷ O termo processos identitários emerge a partir das considerações de autores como Hall, Hobbsbawm e outros, em contraposição à noção de identidade, anterior à pós-modernidade. Na perspectiva desses e de outros estudiosos, no mundo globalizado e pós-moderno em que vivemos, diversos perfis sociais atravessam as pessoas, não sendo possível, pois, pensar em uma identidade, mas em processos identitários, termo que remete a uma noção de subjetividades múltiplas.

Entre os séculos XVI e XIX, as práticas sociais em geral passaram a ser reorganizadas sob a forte influência das práticas sociais escriturais e mesmo aqueles que tinham nenhum ou pouco domínio da escrita se viram cercados por ela [...]. Como consequência [sic] desse processo, surgiu a ideia da escolarização em massa, que tem como princípio a pedagogização da aprendizagem dos saberes que foram escriturados (saberes codificados): a escola assumiu a prática de dividir os conhecimentos em partes hierarquicamente ensinadas, pondo fim ao saber não sistematizado (ROJO, 2009, p. 42).

Segundo Costa (2007, p. 80), a obrigatoriedade do ensino foi legitimada no Brasil em decorrência “do amplo debate ocorrido entre os letrados a partir da divulgação dos números do censo, e reflexo do susto e da dura descoberta de que o país não era tão dourado como se quisera acreditar”, consciência que culminou no Decreto de 19 de abril de 1879, data que marcou a derradeira reforma educacional do Império. Entretanto, mesmo com o referido Decreto, há de se reiterar que o analfabetismo, notadamente entre os grupos sociais mais populares, caracterizará a população brasileira até a segunda metade do século XX, resultado, obviamente, de um sistema educacional, de fato, antidemocrático e inacessível. No entanto, conforme assinala Zilberman (2008),

Entre o final da vigência do Ato Institucional número 5, o AI-5, em 1979, e as primeiras exigências de eleições diretas para a presidência da república, em 1984, o país dá os primeiros passos na direção da redemocratização. É neste contexto que se verifica um movimento amplo, envolvendo sobretudo pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia, preocupados com os rumos da escola brasileira, a qualidade de ensino, a qualificação do professor e os resultados da aprendizagem, que, transcorrida uma década da reforma da educação brasileira, datada de 1970, se mostravam não apenas insuficientes, mas – e principalmente – alarmantes, já que o horizonte futuro prognosticava piores, e não melhoramento ou superação dos problemas (ZILBERMAN, 2008, p. 12).

Por esse viés, segundo Zilberman (2008), a passagem dos anos 70 para os anos 80 marca um período, contraditoriamente, de importante efervescência no âmbito da educação, sobretudo se levarmos em conta os primeiros passos dados em direção à democratização do acesso ao ensino formal.

Porém, se a sociedade brasileira oitocentista era formada, principalmente, por pessoas não alfabetizadas, tendo em vista que esse grupo compunha “84% do total” da população conforme apontou o primeiro censo realizado no país, em 1872 (COSTA, 2007, p. 79), o que os escritores faziam para que os seus livros se tornassem conhecidos? Uma das estratégias dos escritores para alavancar a circulação de seus livros ocorria por meio da leitura em voz alta “em saraus e reuniões” (COSTA, 2007, p.

78) dos textos, o que fez com que, por meio da memória e da reprodução oral do que foi escutado, a maioria das pessoas pudesse ter acesso ao mundo letrado.

Somado a isso, para entrarem no Brasil colônia, os livros, de qualquer natureza, passavam pela inspeção/censura da coroa portuguesa, que chancelava quais livros podiam ou não circular no país. Desde a sua gênese na colônia a leitura esteve, pois, regulada por interesses políticos, e, mais tarde, no século XIX, o principal meio de mobilizar esses interesses deu-se a partir da indústria dos Livros Didáticos, indústria essa que se concretizou enquanto meio de inculcar, por meio da escola, os ideais do Estado.

Tendo isso em vista, os episódios da Independência do Brasil e da Proclamação da República, que ocorreram em 1822 e 1889, respectivamente, contribuíram para mudar a mentalidade dos brasileiros em duas frentes que se imbricam, a saber, as noções de educação e de nação, dois termos sem os quais é impossível compreender os dois últimos séculos no Brasil e no mundo (HOBSBAWM, 1990). Dito isso, conforme Gasparello (2004),

A construção de uma identidade nacional percorreu os caminhos dos livros escolares e das salas de aulas: sob a orientação dos professores, os textos didáticos ensinavam a nação aos brasileiros [...]. O período pós-independência – no qual se configurou a exigência da definição da identidade brasileira – corresponde ao primeiro momento de produção didática nacional, com livros dedicados ao ensino “para uso da mocidade Brasileira” e à construção do “amor à pátria” (GASPARELLO, 2004, p. 18 – 19).

A partir desses eventos, paulatinamente, foi surgindo o desejo, entre a comunidade científica/letrada do país, de, por meio do ensino, implantar uma nova cultura, legítima e democrática, tal como afirma Rossi (2009):

Com teor civilizatório, a disciplina Instrução Moral e Cívica buscou marcar a superioridade da vida, dos valores e dos governos republicanos em comparação com outras formas de governo. Agregado ao desejo de uma civilidade pueril e honesta, os conteúdos marcaram a grande luta da escola para forjar uma tradição comum, assim como para legitimar o modo de vida e governo republicanos (ROSSI, 2009, p. 96).

Nessa perspectiva, o ensino de língua foi, justamente, um dos instrumentos utilizados para auxiliar os cidadãos brasileiros a se identificarem como tais. Assim,

obviamente a eleição de livros literários que pudessem endossar esse “instinto de nacionalidade”⁸, na população, foi indispensável, embora, como se sabe, a partir do momento em que esses livros foram cristalizados como sendo modelo e meio de afirmação das cores locais, inevitavelmente, os livros que foram “rejeitados” foram ficando às margens do ensino, isto é, às margens do ensino tradicional e canônico brasileiros. O ensino tradicional de literatura é, pois, fruto, ainda, de um período de “[...] produção histórico-didático nacional que corresponde à época do nascimento do Estado-nação brasileiro e [...], por isso mesmo, ligado às preocupações da camada letrada”, isto é, da elite brasileira (GASPARELLO, 2004, p. 78).

No afã de construir uma cultura legítima, os letrados da jovem república, ambigualmente, muito mais endossavam do que refutavam as práticas culturais e educacionais lusitanas, que só perderam hegemonia a partir da influência da França no Brasil. Assim, conforme apontam Lajolo e Zilberman, no livro **A formação da leitura no Brasil** (1996), as bibliotecas que aqui existiam eram compostas por livros predominantemente clássicos das literaturas francesa e portuguesa, acervo esse mantido, também, na escola. Não demorou, porém, para o surgimento de uma crescente insatisfação em relação às leituras literárias estrangeiras conservadoras e “impregnadas de caráter coercitivo” ratificadas pela escola (p. 206), o que levou muitos alunos a migrarem para as leituras “clandestinas”, segundo as referidas autoras, consideradas assim

[...] porque nada tem de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 231).

⁸ Machado de Assis utilizou esse termo, no artigo “Notícia da atual literatura brasileira – Instinto de nacionalidade” (1959), para se referir aos escritores e poetas que buscaram forjar uma literatura desvinculada do modo de composição literária europeu, imprimindo, nessas novas letras, elementos que pudessem ratificar as “cores locais”, como a figura do índio e da Amazônia, por exemplo. Entretanto, o autor criticou tal concepção por entender que, ao conter esses elementos, não necessariamente uma narrativa seria, de fato, nacional. Nesse sentido, é possível fazermos uma analogia entre esse cenário e o contexto de constituição do Brasil República, por meio do qual, de maneira similar, buscou-se promover um sentimento de pertença, nos brasileiros, em relação ao Brasil, por intermédio da arte, do ensino e de outros veículos.

Nesse contexto, as aulas de literatura foram se consolidando, ainda mais, como um espaço de relações de entrave e de poder entre os livros canônicos e os livros lidos pelos alunos, alhures dos colégios e do cânone. Interessa refletirmos, portanto, que desde o início da pedagogização da literatura, no Brasil, ela foi desvencilhada de qualquer atitude que pudesse “desclandestinizar” os livros lidos fora da escola pelos alunos, em favor de uma variedade literária notadamente elitista. Tal como advogam essas autoras, acreditamos que a literatura não pode ser pensada fora dos contextos das práticas de leitura e escrita (isto é, do letramento), do advento da globalização e das mudanças ocorridas nas práticas de leitura promovidas por esta, e, conseqüentemente, do fato de que, estando centrada na ideologia do Ocidente, ela, a literatura (e o próprio Cânone) “está a serviço dos mais poderosos” (REIS, 1992, p. 72-73) e, nesse sentido, é salutar, também, compreender que o próprio conceito da literatura está ligado às noções de poder, e, para tal, é preciso abrirmos um parêntese a fim de historicizá-lo.

2.2 – Repensando as noções de Literatura e de *Cânon* literário: a questão das relações de poder

Tentar pisar neste território escorregadio, que é pensar a noção de literatura, é buscar firmar-se entre diferentes conceitos cunhados em diferentes momentos da história. Não é sem razão, assim, que de Aristóteles, na Antiguidade Clássica, até a contemporaneidade, muitos foram os que se aventaram em demarcar as especificidades dessa “desconhecida”. Na Antiguidade, conforme nos referíamos, Aristóteles foi, notadamente, um dos primeiros nomes a descrever e, embora de modo muito sutil, a padronizar os traços dessa arte que, hodiernamente, denominamos de literatura, mas que, até então, chamava-se “poesia”. Nesse período, em sua **Poética**⁹, Aristóteles imprimiu na poesia a ideia de “imitação ou representação (mimesis) de ações humanas pela linguagem” (COMPAGNON, 2010, p. 37). Contemporaneamente, após a constituição, no século XVIII, da literatura tal qual a concebemos até hoje, literatura refere-se à “escrita [...] forjada a partir de *littera* “letra)” (JOUVE, 2012, p. 30), ou, conforme Reis (1992), com tom irônico: “um território desinteressado, onde a suprema beleza poderia ser contemplada a salvo das mazelas do capitalismo que arrancava célere rumo ao seu apogeu” (REIS, 1992, p. 71).

⁹ Conforme aduz Maria Elena da Rocha Pereira, autora do prefácio da **Poética** (2008), da Fundação Calouste Gulbenkian, a melhor versão deste texto que chegou até a contemporaneidade se deve ao trabalho de reconstituição feito entre os séculos X e XI.

Contudo, se a noção inicial de literatura como um fim em si mesma começou a ser endossada no século XVIII, é no século XX, em 1915, com a fundação do Formalismo Russo, também conhecido como OPOJAZ (Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética), seguido pelo *New Criticism*, em 1920, que esse pressuposto vai se consolidando sob a definição de que, nas palavras de Jakobson, “O objeto da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária” (*apud* COMPAGNON, 2010, p. 40). É oportuno, pois, chamar a atenção ao fato de que, em todas essas conceituações, a literatura foi sempre pensada como uma abstração, algo imanente, dissociado, pois, da sociedade e da história, sob a justificativa de que ela seria atemporal e universal.

Além desse imanentismo impresso na literatura, a questão da seleção dos livros compreendidos como, de fato, monumentais, por reunirem todas as características de um livro incontestavelmente atemporal e universal e, portanto, canônico, irá condicionar a literatura a posicionamentos elitistas e ideológicos “varrendo do mapa outros autores e obras” que não são “dotadas de um valor estético” (REIS, 1992, p. 71). Isso posto, para ser *cânon*, uma obra precisa, pois, ter certa medida, o que remete à própria noção de “*Kanon*” (tipo de vara de medir, no grego), e essa proporção é chancelada sempre por uma instituição muito bem definida, seja pela igreja “nos primórdios da cristandade”, ou pela escola/universidade/crítica, hodiernamente (REIS, 1992, p. 70). Assim, em *Cânon*, Reis (1992) definirá esse termo como

[...] um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres –, um patrimônio da humanidade (e, hoje percebemos com mais clareza, esta “humanidade” é muito fechada e restrita) a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável (REIS, 1992, p. 70).

Essas recorrentes distinções de valor endossadas tanto em alguns conceitos de literatura quanto no sentido do termo grego *cânon* oportunizam para que entendamos o porquê de muitos livros/autores não serem prestigiados e, enfim, não adentrarem nesta redoma que é a literatura canônica. Ora, afirmamos, anteriormente, que a literatura, e os demais produtos culturais da nossa sociedade, desde a invasão portuguesa, esteve condicionada aos padrões culturais do ocidente, portanto, pensar em cânone é pensar em narrativas literárias que agregam boa parte das insígnias da literatura ocidental, isto é, narrativas cujos autores são homens brancos e burgueses, que, por sua vez, escrevem sobre/para homens brancos e burgueses. Assim, como faz Reis (1992), pensamos que,

Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental percebemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânon literário. Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não estão representadas outras culturas (isto é, africanas, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o cânon com que usualmente lidamos está centrada no Ocidente e foi erigido no Ocidente, o que significa, por um lado, louvar um tipo de cultura assentada na escrita e no alfabeto (ignorando os agrupamento sociais organizadas em torno da oralidade); por outro lado, significa dizer que, com toda a probabilidade, o cânon está impregnado dos pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo, a moral cristã (REIS, 1992, p. 72).

Porém, antes que soemos muito categóricos a respeito dessa, grosso modo, “ocidentalização literária” que caracteriza o cânone literário e a fim de não reduzirmos as produções literárias à visão dicotômica entre literatura popular e literatura de elite, sem perder de vista o foco do nosso objeto (o currículo de literatura nas escolas brasileiras), é preciso entender que, de fato, as culturas popular e elitista não são binárias como, talvez, tenha ficado aparente até aqui; no Brasil, por exemplo, Machado de Assis¹⁰, Lima Barreto e, mais contemporaneamente, Conceição Evaristo, por exemplo, são autores/a negros/a que possuem prestígio no currículo desta disciplina e na crítica literária. Do mesmo modo, podemos encontrar autores notadamente europeus/brancos/burgueses, que escrevem sobre as mazelas dos grupos sociais marginalizados, como Mia Couto, por exemplo, mas que ocupam posição notória no cânone. Sendo assim, como explicar esses exemplos?

Em **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais** (1987), engajado em colocar o problema da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, Bakhtin (1987) evidencia como o riso foi concebido de diferentes maneiras nesses dois momentos da história, enfatizando, sobretudo, o impacto que a obra de François Rabelais teve no seio de toda a sua discussão.

Segundo Bakhtin (1987), o riso na Idade Média, ou melhor, na, grosso modo, primeira fase da Idade Média, popularmente chamada de alta Idade Média, havia sido expurgado de todas as esferas oficiais da sociedade europeia. Assim, na igreja, na ideologia dominante e nas cerimônias da cultura medieval oficial, prevalecia o tom

¹⁰ Nos últimos anos a discussão acerca da verdadeira cor de Machado de Assis tem sido potencializada. Entre as interpretações, há quem defenda que o autor era negro, ou mestiço, ou mulato. Nesta pesquisa, entretanto, entende-se que Machado era um indivíduo não-branco.

sério, de modo que toda e qualquer manifestação lúdica que pudesse ir de encontro com essa seriedade era abolida desses momentos. Porém, fora dos ambientes oficiais e legalizadores da seriedade, existia, segundo Bakhtin (1987), uma vida festiva (mais especificamente nos carnavais) na qual o riso e todas as suas formas de manifestação eram liberadas, a exemplo da Festa dos Loucos, uma forma de expressão popular que, embora ligada à Igreja na Idade Média, desde que além deste espaço, era permitida. Por meio desses “quadros”, Bakhtin (1987) evidencia como a hipérbole ganha espaço nos festejos: mesas fartas, bocas grandes, enfim, cenas grotescas principalmente relacionadas aos momentos nos quais se imitavam os nobres. Há, pois, nesses contextos de expressão popular, eventos notadamente alusivos à cultura elitista, pois as culturas, nos moldes bakhtinianos, são circulares, isto é, passíveis de contato e de interação (BAKHTIN, 1987). Para além desses diálogos culturais, Bakhtin (1987) parte do pressuposto de que há, nas imagens apresentadas por Rabelais, que, diga-se de passagem, contrapõem-se aos modelos literários do contexto deste autor, um ato de resistência, por parte do povo, em resposta às relações de poder desiguais impostas pela elite, por meio da própria festa, pelo exagero, pelas paródias, pelo riso e pela sátira aos modos de vida cortesãos.

Em **A invenção do cotidiano**, ao tratar, também, sobre cultura, Certeau (1998) nos fornece uma análise (cultural) baseada no estudo das práticas cotidianas realizadas pelos indivíduos em situações de interação social. Nesse sentido, o principal objetivo de Certeau (1998) é descobrir como essas práticas ocorrem. Assim, tal como Bakhtin (1987), em diversos momentos de seu exame Certeau (1998) discorrerá acerca das práticas cotidianas da cultura popular. Sobre isso, este autor afirma que, à maneira dos povos indígenas, os indivíduos façam uma “bricolagem” na cultura dominante (p.40), modificando as leis que colocam a “alta cultura” em funcionamento segundo interesses e regras próprias. Isso equivale dizer que, ao subverter a cultura dominante, a cultura popular se constrói e recria sua identidade. Essa, digamos, “subversão cultural” problematizada por Certeau (1998) fica evidente quando ele utiliza a analogia do trabalhador, que trabalha com sucata, e que, ao roubar a sucata do seu “patrão”, cria objetos de valor para si, para o lugar de onde veio e que representa a sua ideologia; constrói-se, pois, uma arte feita por meio da estética de “golpes” (p.88), de empréstimos e de diálogos. Por sua vez, a fim de ratificar como os processos de bricolagens ocorrem na ordem da língua, Certeau (1998) afirma que os falantes se valem de variedades linguísticas (maneiras de falar) que vão de encontro ao que a gramática normativa

prescreve, produzindo modelos próprios e criativos de enunciação, também, como estratégia de não se curvar diante das imposições linguísticas da “alta sociedade”.

Todo esse adendo foi necessário para evidenciarmos que as culturas, embora distintas, dialogam, interagem e circulam entre si a todo o momento, e, além disso, para pensarmos o quanto é salutar repensarmos o cânone literário a fim de desconstruí-lo enquanto essa redoma valorativa que é, notadamente, baseada em critérios elitistas, e que norteia o currículo escolar quanto à seleção dos textos literários que são/serão lidos em sala.

2.3 Pelo direito de ler literatura

A nossa evidente alusão a Antonio Candido no título desta subseção nos é cara e importante de se fazer, pois compreendemos, tal como ele, que a literatura, seja ela lida, ouvida ou escrita, é um direito humano tão salutar quanto o direito ao alimento. Assim, a literatura, enquanto um direito, pode ser, portanto, recusada, mas jamais deve deixar de ser compartilhada – sobretudo entre àquelas pessoas que já são privadas de diversos direitos – mesmo com a probabilidade da negação. Em soma à tese defendida pelo teórico literário brasileiro, interessa-nos afirmar que a escola deve ser, pois, o lugar que, por excelência, possibilite o reconhecimento desse direito de ler, que também é, antes de tudo, um direito de escolher o que ler, ainda que essa escolha não seja *cânon*.

Dito isso, embora não nessa perspectiva de literatura como um direito, desde a segunda metade do século XX até a contemporaneidade, múltiplos teóricos propuseram-se a repensar conceitos sobre a cultura, o ensino e a linguagem, reflexões essas que nos servem muito bem para pensar a literatura. Nesse sentido, Bakhtin (2002), ao discutir e apresentar sua perspectiva de análise interacionista da linguagem, rompe com o pressuposto de língua enquanto um sistema fechado e abstrato, de base estruturalista, e endossa o aspecto dialógico e social da linguagem. Nessa perspectiva,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Compreender, pois, as diversas situações de uso da linguagem sob o ponto de vista do interacionismo é situar os falantes social, histórico e ideologicamente; é reconhecer que, sendo múltipla, por ser marcada pelas presenças dos participantes (locutor e interlocutor), a linguagem possui aqueles condicionantes que afetam diretamente os discursos. Na escola, por exemplo, como rejeitar os aspectos sociais dos discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem? Como desconsiderar a historicidade desses sujeitos? E, por fim, como apagar os posicionamentos ideológicos dos alunos (sabendo que, fazendo isso, estaremos nós, professores, impositivamente, posicionando-nos ideologicamente)?

No Brasil, a partir de meados dos anos de 1950, Paulo Freire talvez tenha sido um dos principais (se não for o principal) estudiosos a propor um projeto educativo mais democrático e, por isso mesmo, interativo, projeto esse que mudou o rumo da história da educação no país. O paradigma da educação libertadora instituído por Freire pressupõe que o diálogo deve ser o principal meio de construção dos saberes na escola, pois é, por meio do diálogo, que conhecemos o tu, que não é um tu assim tão distante, posto que é forjado pela mesma matéria que o eu e, portanto, necessita dos mesmos direitos ontológicos, aí incluída a literatura (CANDIDO, 2004). Conforme Freire (1987, p. 29) “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação”, isto é, o diálogo freiriano está calcado na ideia de chamamento e de protagonismo ao discente no processo de ensino-aprendizado, pois o ensino só pode ser efetivo desde que, do lugar de poder que, enquanto professores, ocupamos, favoreçamos, em nossa prática, a dialogicidade e a interação entre os atores que integram a feitura dos saberes. Por outro lado, concordamos com Street (2014) quando, extremamente atento às diversas perspectivas de letramento, ele chama a atenção ao fato de que uma análise apurada da pedagogia freiriana faz com que percebamos ali que “pessoas sem o letramento do tipo ocidental são “incapazes de ler o mundo”, isto é, mesmo com toda a extrema relevância que as contribuições do pensamento freiriano tiveram pra pensar a alfabetização no Brasil, ainda assim, contrário ao que aqui propomos, a pedagogia de Freire (1987) está assentada na noção segundo a qual é preciso, por meio do letramento ocidental e dominante, levar os “não-letrados” a terem consciência crítica do mundo que o cerca, sem fazer considerar o fato de que, ainda que existam pessoas sem o letramento dominante (pautado no alfabeto e no letramento formal), todas elas possuem algum

contato com este tipo de letramento, e, sem sombra de dúvidas, possuem suas práticas singulares de letramento também.

Fora do Brasil, a gênese da Nova História Cultural, doravante NHC, que ocorreu em meados da década de 1970, sobretudo com as elucubrações teóricas de vertente francesa, cujo principal precursor é Roger Chartier, ao possibilitar a ampliação do conceito de Cultura, auxilia-nos, de modo que nos é muito caro, a pensar na importância de não mais tolher, enquanto professores de língua, as leituras que os alunos realizam fora do cânone literário. Nesses termos, a cultura passa a ser concebida a partir de uma abordagem heterogênea, uma vez que a história passa a ter como objeto todos os produtos culturais humanos, sejam eles produzidos pela elite ou pelo povo. Essa importante guinada deixou reminiscências a diversas áreas do conhecimento como à Antropologia, à Filosofia e, entre outras, à Educação, área que, neste trabalho, melhor nos interessa discutir. Mas resta-nos reiterar: antes dessa mudança, como a cultura era compreendida?

Sabemos que a história se consolidou como disciplina científica em fins do século XIX e, até a contemporaneidade, isto é, até os modos de abordagem da vertente da NHC, sua historiografia passou por múltiplas concepções de quais seriam as suas fontes e objetos. Naquele primeiro momento, a história da cultura (e, neste contexto, a preposição “da” faz toda a diferença) tinha como objeto a arte, pois pautava sua interpretação na literatura, na música, na ciência, na filosofia e em outras manifestações artísticas. Porém, interessa-nos salientar que não era “qualquer arte” (ou “qualquer literatura”), por exemplo, que poderia montar, digamos, grosso modo, o “repertório” de interpretações dessa vertente da história; isso ocorria em função dos pressupostos cartesianos e racionais que orientavam a história da cultura, seccionando os saberes e, por sua vez, as culturas, reduzindo-as à dicotomia “culturas civilizadas” e “culturas não-civilizadas”. Assim, a história da cultura, muito condicionada aos valores burgueses (e afinada com ideais nacionalistas), adotava como objeto as culturas civilizadas, bem como aqueles produtos culturais produzidos pela alta sociedade. Nesse sentido, à Antropologia restavam as “culturas não civilizadas/bárbaras”, não sendo negado, evidentemente, um terceiro campo que não se enquadrava nem nesta e nem naquela concepção de cultura: o folclórico/exótico.

Ainda enquanto história da cultura, por ser dotada de uma natureza teleológica, essa vertente precisava se afirmar enquanto disciplina cujo compromisso era, primordialmente, com a verdade, e a documentação foi o principal meio de tentar

endossar essa ideia. Assim norteados, os historiadores da história da cultura precisavam selecionar e interpretar as fontes e os monumentos escolhidos tentando, sobretudo, encontrar pontos de convergência, ou melhor, padrões entre as diferentes formas de artes das culturas grega, romana, medieval e outras, a fim de ratificar, a partir das (altas) produções artísticas vigentes (naquele momento), a noção dicotômica de cultura por eles compreendida. Fundamentalmente, como os arquivos e os documentos selecionados pelos historiadores desse campo historiográfico eram escritos, não é difícil concluir que era extensa a quantidade de comunidades excluídas desses estudos, em decorrência de elas não se valerem da escrita para registrar as suas memórias.

Já no século XX, a fase clássica da história começa a ser superada, dando espaço à fase da história social da arte, em 1930, com a escola de *Annales*, à “descoberta”¹¹ da história da cultura popular, na década de 1960, até à NHC, em meados de 1970. Nessa perspectiva, passa-se a pressupor que o objeto da história pode ser desde as obras primas (no que tange à literatura), até as produções “vulgares”, pois, para a NHC, tudo o que for produção humana é, pois, cultura.

A partir da NHC, ao deslocar o seu olhar dos arquivos ao sujeito – produtor dos bens culturais, sejam estes “altos” ou “baixos” – o historiador pode agora ser capaz de analisar/discutir sobre as lutas culturais existentes nas sociedades sem reduzi-las, obviamente, às disputas de poder, mas sobretudo pensando como que essas distintas culturas dialogam entre si, e como representam os seus mundos. Assim, como assinalamos, é justamente aí que as contribuições da NHC são tão caras para nós, pois, enquanto professores de Língua Portuguesa, é preciso reconhecer que a escola é, pois, o espaço que, por excelência, agrega sujeitos-leitores étnicos, de gênero e de classe múltiplos, de modo que as suas vivências, perspectivas e expectativas – para além dos relacionados à literatura e, sobretudo à literatura canônica, – não devem ser tolhidos e deixado às margens do processo de aprendizado.

Somado aos pressupostos teórico-metodológicos discutidos anteriormente, e, para além delas, em termos de documentação oficial para o ensino básico brasileiro, privilegiaremos, neste trabalho, o que postulam as **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (OCNEM, 2006), documento oficial editado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil que, em seu capítulo sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, advoga em favor da inclusão das

¹¹ A expressão está grafada entre aspas, pois é sabido que a ideia de cultura popular é anterior ao século XX, tendo surgido na Alemanha, no final do século XVIII, mas só passou a ser inserida na historiografia em 1960.

leituras anárquicas na reorganização das aulas da disciplina. Reunindo livros que fogem da estética da literatura sancionada (CANDIDO, 1965), como alguns *best-sellers*, o conceito leituras anárquicas refere-se aos livros lidos pelos discentes à revelia da escola – livros que vão de **O Senhor dos Anéis** (TOLKIEN, 2018) a **Enterrem meu coração na curva do rio** (BROWN, 1970), de **Diário de uma princesa** (CABOT, 2002) a **Confissões de Adolescente** (MARIANA, 1992), dos **Diários de Che Guevara** (GUEVARA, 2015) ao **Clube da Luta** (PALAHNIUK, 1999), com um grande etc. Essas leituras, que, de um ponto de vista escolar têm um caráter espontâneo são motivadas por diversas influências – das novas mídias a relações interpessoais de diversas naturezas – e por diversos interesses – do puro e incontornável modismo às curiosidades próprias da idade, do desejo de engajamento político ao impulso de compreender a história dos sistemas de opressão.

O exame pedagógico dessas influências e interesses pode representar um excelente ponto de partida para uma reformulação da própria relação educacional de base – a relação professor-aluno – para a saúde dessa relação por excelência humana e para uma melhor compreensão por parte do professor a respeito da constelação de indivíduos em formação que a cada ano passa pelo crivo tantas vezes indiferente da disciplina de Literatura na escola. Por se revelar uma prática de letramento plural e aberta, que sem preconceitos considera as perspectivas e demandas dos alunos, a abordagem das escolhas anárquicas pode ser pensada como estratégia para um modelo de letramento ideológico (STREET, 2014), numa concepção de educação que não considere a prática escolar como um campo autonomizado da vida presente e da subjetividade em processo intenso de formação e de íntima reformulação como aquele que os adolescentes atravessam. Essa abordagem pode efetivamente auxiliar numa reestruturação do ensino de Literatura que promova a confiança na relação professor-aluno, e que, portanto, dê suporte humano à relação ensino-aprendizagem.

Na perspectiva do letramento literário, o conceito de letramento que orienta a prática de muitos professores/as de Língua Portuguesa no Brasil é, não só na grafia, mas também no ensino, singular, homogêneo. Esse modelo é denominado por Street (2014) de modelo autônomo de letramento, que se refere a uma forma de letramento que nega a heterogeneidade cultural e ideológica dos sujeitos ao lidarem com textos escritos (no caso deste trabalho, literários). Contrariamente a esse modelo, Street (2014) privilegia o que ele chama de modelo ideológico de letramento, por meio do qual é possível pensar os discentes enquanto sujeitos histórico-ideologicamente situados, dotados de gostos e

expectativas que podem ser associados à prática escolar a fim de reorganizar e dinamizar as aulas. Este é o letramento com o qual esta pesquisa se coaduna, pois entendemos que o letramento literário é muito mais efetivo desde que orientado à luz dos gostos literários dos alunos, plurais e ricos demais para se reduzirem apenas ao letramento literário tradicional enfatizado pela escola, notadamente canônico.

Ainda conforme Street (2014), por trás dessa concepção homogênea de letramento – e de sujeitos, e de gostos etc. – reiterada pela escola, há também diversos padrões de condutas aceitos/recusados por esta, paradigmas que vão desde o modo de se sentar, de falar, de escrever, de ler e de outras atitudes. Tendo em vista as suas observações em sala de aula, o referido autor verificou que

Uma professora disse explicitamente aos alunos que eles deveriam falar de modo diferente em classe: “Agora vocês estão na escola, usem sua voz escola interior”. Com isso, a escola é separada de outros tempos e lugares, e os processos familiares cotidianos de falar, ler e escrever recebem caráter distintivo e uma autoridade especial [...]. A professora continuamente interrompe o trabalho dos alunos com afirmações sobre o ponto em que a turma se encontra no esquema de tempo dela e o que fazer a seguir: “Agora, diários: *escrevam* como foi o trabalho de grupo”; “*parem* de escrever agora, todas as páginas para dentro. Coloquem elas todas para dentro”; [...] “*peguem* agora o dever de leitura da noite passada”; “pausa agora, comam alguma coisa [...] “Rápido [...]”; “Vamos acabar agora [...]” (STREET, 2014, p. 137, grifo nosso).

Verificamos, por intermédio do relato citado que, além do evidente prejuízo que se tem dessas uniformidades, a escola passa a inculcar nos alunos visões de mundo, de igual modo, uniformes, além de se tornarem extremamente mecânicos, haja vista que não possuem autonomia e protagonismo em um momento que poderia ser tão profícuo como o do ensino/aprendizado. Há, nessa atitude de muitos educadores, além de, em diversos casos, a reprodução do ensino que receberam, a associação entre a ideia de que tolher a participação dos alunos em sala garantirá a ordem e bons comportamentos e desempenho escolares, quando, na verdade, o que se tem visto são alunos amedrontados de serem ouvidos e, além disso, pouco interessados pelas aulas.

Somado a isso, sabemos, assim, que a escola tem o poder de disseminar valorações diversas acerca do conhecimento. Nesse sentido, é salutar que ela reconheça, em seu discurso e prática, que o cânone (variedade literária tradicionalmente escolhida pela escola) é apenas uma entre outras tantas variedades literárias de que as línguas

dispõem. Nesse viés, o estudo de Cosson (2018) endossa nossa perspectiva ao entender que

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura (COSSON, 2018, p. 34).

Similares aos letramentos ideológico e autônomo cunhados por Street (2014) são, conforme Zappone (2013), respectivamente, as categorizações de letramento vernáculo e letramento escolarizado. O letramento vernáculo, em nossa concepção, refere-se tanto ao letramento ideológico (STREET, 2014) quanto às leituras anárquicas (OCNEM, 2006), visto que se relacionam às práticas letradas independentes realizadas pelos alunos; por sua vez, o letramento escolarizado é uno, homogêneo e tacitamente associado ao ambiente escolar. Ao privilegiar essa homogeneização no letramento, a escola, como já afirmamos, busca subalternizar todas as outras práticas que ocorrem fora de seus domínios, e, para além disso, reforça, por meio de seu discurso, a ideia de que letrados são apenas aqueles indivíduos que praticam o letramento escolar, e iletrados são todos os outros sujeitos que possuem letramentos distintos.

A ratificação de apenas um letramento na escola não se dá sem razão, e a razão é claramente de viés elitista, “bancário”, pois “[...] mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1987, p. 34) ao prescrever alguns padrões culturais em detrimento de outros. Assim, tal como Freire, pretendemos, nesta pesquisa,

[...] elaborar um programa educativo, em cuja prática educadores-educandos e educandos-educadores conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação. [...] Não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar (FREIRE, 1987, p. 57-58).

Conforme Freire (1987), é imprescindível que, enquanto docentes, estejamos dispostos a realizar, em nossas aulas, diálogos com os nossos alunos a fim de verificar em que medida as aulas estão sendo proveitosas, o que pode ser modificado ou mantido etc. Em termos de letramento literário, uma vez que nem todos os alunos têm acesso a livros literários fora da escola, é imprescindível que a escola não perca essa oportunidade de auxiliar os discentes a se tornarem leitores autônomos e críticos, na concepção de Faraco e Tezza (*apud* MONTE MOR, 2013), segundo os quais ser crítico é “ser capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (p. 38); e dotados de gostos literários que, em nossa perspectiva, só se torna uma tarefa possível se os alunos tiverem, de fato, acesso a múltiplos livros literários de diversos vieses e gêneros, sendo esses livros canônicos ou não.

Gostamos de pensar essa postura do respeito aos múltiplos livros literários consoante ao modo com o qual a Sociolinguística¹² pensa as variações linguísticas do Português Brasileiro, por exemplo. Ora, no Brasil, além das duas línguas oficiais, a saber, a Língua Portuguesa e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), existem aqui centenas de línguas faladas por povos indígenas, bem como as suas variações; entretanto, sabemos, também, que, em relação às demais línguas e variações, a variedade padrão do Português Brasileiro, doravante PB, possui maior prestígio social, e, como a língua e o modo de falar “integra o indivíduo” (CÂMARA, 1965, p. 84), conseqüentemente, os falantes, que por algum motivo não utilizam essa variedade linguística, são marginalizados, bem como as suas línguas e variedades linguísticas. Essa marginalização, conforme Gellner (1983) são típicas das sociedades modernas, uma vez que, ao pressupor homogeneidade cultural para funcionar, estas sociedades tendem a apagar modos de organizações social, cultural e linguística que não se adequam aos seus moldes. Nesse viés, tal como o Português Padrão Brasileiro é apenas uma variedade do PB, assim também a Literatura deve ser vista como um tipo de produção cultural que agrega em si múltiplas variedades literárias, complexas,

¹² No entanto, ao contrário da Sociolinguística, que compreende que a variedade padrão da língua é que deve ser ensinada, posto que as demais variedades os alunos já dominam, em termos de ensino de literatura, as duas variedades (canônica e das escolhas anárquicas) devem ser levadas ao contexto escolar, pois, para se tornar um leitor literário autônomo, os discentes precisam ter contato com as diversas possibilidades de mobilização do discurso literário, e a escola pode e deve favorecer esse múltiplos encontros em sala de aula, como bem endossa a OCNEM (2006).

dinâmicas e que dialogam entre si permanentemente. O que não pode fugir da perspectiva do professor de Língua Portuguesa e de Literatura é, nesse sentido, o fato de que, por ainda estarmos inseridos em um tipo de cultura que pressupõe relações desiguais, e que atribui valorações distintas às produções culturais, e daí decorre o fato de a variedade padrão do PB e a variante canônica, digamos assim, da literatura, terem maior prestígio, é importante que o ambiente escolar colabore para munir os discentes desses bens simbólicos, para que estes indivíduos sejam dotados de um saber e de um poder que possam equipará-los socialmente, obviamente, sem deixar de legitimar as variedades literárias e linguísticas que tradicionalmente são ignoradas pelo currículo escolar dessas disciplinas.

3 – DE MÃOS DADAS COM A INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA: “A MEMÓRIA DA LITERATURA”

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade.
Bakhtin

Buscamos apresentar, nesta seção, os caminhos metodológicos privilegiados para a realização da nossa proposta de ensino de literatura, que, como detalhamos na seção 4, será mobilizada por meio de Sequência Didática. Aliado a isso, pretendemos também montar um grande retrato de quem foi Tolkien (2018), autor da escolha anárquica presente na proposta, bem como expor, sucintamente, o resumo dessas narrativas.

3.1 – (entre)caminhos metodológicos

Conforme afirmamos anteriormente, esta dissertação está orientada à luz de caminhos metodológicos diversificados, assim como sugere a presente subseção. Nesse viés, compreendemos que a dissertação em questão se localiza ora no campo das pesquisas de cunho bibliográfico, ora nas de cunho qualitativo e ora nas de caráter prático, notadamente afim da pesquisa-ação. Isso posto, cabe caracterizá-la como uma pesquisa de entremeio, de entrelugar e de (entre)caminhos.

A pesquisa-ação, um dos caminhos por meio do qual a nossa dissertação percorre, consolidou-se no campo das Ciências Sociais, em meados da década de 1989, mas, devido ao seu caráter prático, acabou sendo adotada por outras áreas do conhecimento.

Tendo isso em vista, a pesquisa-ação tem, como principal especificidade, um caráter político evidente. A esse respeito Thiollent (1986) advoga que “A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (THIOLLENT, 1986, p. 47), considerada, portanto, como “[...] instrumento de mudança social.” (BARBIER, 2002, p. 53). Esse caminho metodológico insere-se, então, como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Isso posto, esta pesquisa se ancora nos pressupostos da pesquisa-ação por buscar, por meio da colaboratividade entre os atores envolvidos no contexto escolar de

ensino de literatura, a promoção do intertexto entre leituras anárquicas e canônicas, no Ensino Médio, à luz das Sequências Didáticas de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004).

Como situamos, em virtude do contexto pandêmico vivenciado, não foi possível desenvolver a pesquisa *in loco*, isto é, no contexto de sala de aula real. Desse modo, a alternativa encontrada por nós foi a de produzir uma Sequência Didática e disponibilizá-la, remotamente, para a análise de 5 professores de Língua Portuguesa/Literatura que têm os seguintes perfis: 2 professores recém-formados (e não-atuantes), 2 professores atuantes e 1 professor aposentado. Selecionados os nossos pares utilizamos, como instrumento de coleta de dados, o questionário, por intermédio do qual foram propostas perguntas, cujas respostas são de caráter discursivo, em que os docentes avaliaram a nossa proposta de Sequência Didática apontando se ela é viável ou não tendo em vista a prática escolar.

Em síntese, ainda que o detalhamento acerca da nossa análise das respostas dos pares questionados seja mais bem desenvolvido na seção 4, é pertinente adiantarmos que o questionário se mostrou não só confiável, mas um importante meio de perscrutar as impressões dos professores acerca da nossa Sequência Didática, haja vista que ele nos proporcionou subsídios mais do que relevantes para montarmos um perfil das três variáveis em voga.

3.2 – As sequências didáticas e o trabalho com os gêneros textuais

Tal como estão orientados diversos estudos contemporâneos acerca dos gêneros textuais, esta dissertação compreende o gênero textual pela perspectiva bakhtiniana, isto é, como um enunciado relativamente estável resultante de um pré-acordo entre os falantes de uma mesma comunidade discursiva. Assumimos, assim, que toda e qualquer comunicação humana ocorre por meio de algum gênero textual, como também defende Marcuschi, segundo o qual

[...] os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Depreendemos, então, que não é possível haver atividade linguageira sem que essa esteja organizada por um gênero textual, aqui concebido como “atividades

discursivas socialmente estabilizados que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 161). Desta feita, ao associar os gêneros textuais às relações de poder, Marcuschi (2008, p. 162) nos leva a depreender que, em razão de sermos sujeitos socialmente inseridos em relações díspares de poder, há aqueles que têm “poder social” para “expedir um diploma”, “uma certidão de casamento”, “uma tese”, dar uma “aula expositiva” e assim sucessivamente.

Nesse sentido, embora, como Marcuschi (2008) nos chama a atenção, haja uma vasta quantidade de estudos que versem sobre a questão dos gêneros textuais, a discussão acerca deles não é contemporânea. Assim, é nas raízes da literatura, na tradição da Retórica Ocidental, que as primeiras tentativas de definição acerca de gênero vão ser iniciadas. Em Platão, por exemplo, temos a distinção entre os gêneros lírico, épico e dramático “para se firmar em Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX” (MARCUSCHI, 2008, p. 147), quando, pouco a pouco, a definição de gênero foi se desfiliando, por assim dizer, da definição primogênita associada à literatura.

No afã de auxiliarem os professores no processo de ensino dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) propõem a Sequência Didática, doravante SD, tendo como norte as discussões sobre gênero delineadas por Bakhtin, definindo-a como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2004, p. 97). Esse procedimento de pesquisa tem como principal objetivo o de fazer com que os discentes não só conheçam/reconheçam os aspectos formais de determinado gênero, como também consigam apreendê-lo/utilizá-lo em diversas situações comunicativas. Na perspectiva do letramento literário, Paulino (1998) considera que

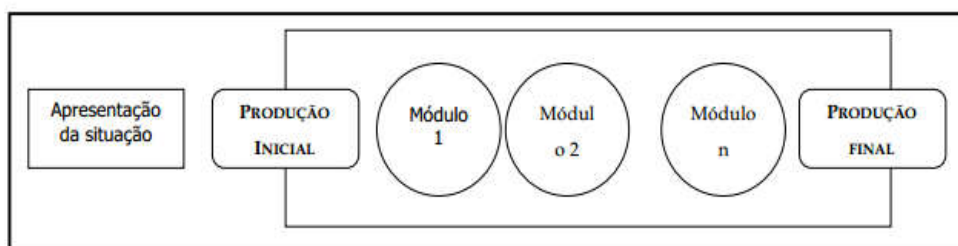
A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, **com reconhecimento de marcas linguísticas** de subjetividade, **intertextualidade**, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 1998, p. 56, grifo nosso)

Assim definidos, os gêneros textuais e as práticas de letramento não podem ser dissociados, visto que, de acordo com Lemke (2010, s.p.)

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes (LEMKE, 2010, s.p.).

Nesse sentido, segue o esquema formulado por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) acerca da configuração de em uma SD:

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 98)

Segundo os autores, a apresentação da situação designa o momento em que o professor descreve a atividade a ser realizada pelos alunos, por meio da qual os discentes são instigados a elaborar a produção inicial (oral ou escrita). Essa produção inicial auxiliará o docente a planejar as ações seguintes, sempre tendo em vista a participação do aluno e a sua compreensão do gênero. Por sua vez, os módulos, pensados a partir das limitações apresentadas na produção inicial, integram as diversas atividades delimitadas pelo professor, e visam à superação das dificuldades dos alunos em relação ao gênero. Sendo assim, a quantidade de módulos irá depender dos objetivos preestabelecidos e das necessidades da turma. Desse modo, com a produção final os discentes terão a oportunidade de colocarem em prática o que apreenderam no decorrer da SD, o que pode ser feito em grupo, em dupla ou conforme acordado entre docente e discentes.

Em suma, a nossa proposta de SD, desenvolvida na 4ª seção em três módulos, tem como gênero textual a ser estudado o romance *best-seller*, ainda que, de alguma maneira, outros gêneros textuais, orais e escritos, sejam contemplados. Tendo isso em vista, é mais do que oportuno justificarmos o porquê de termos escolhido a Sequência Didática para promover o intertexto entre as escolhas anárquicas e canônicas, e o fizemos por entendermos que, tal como a metodologia da pesquisa-ação, a SD está associada à abordagem didática que tem se mostrado muito efetiva, e isso se deve ao fato de ela pensar os discentes como sujeitos social e historicamente inseridos, e não como meras tábulas rasas; nessa lógica, o aluno é visto como protagonista do processo de ensino-aprendizagem e as suas escolhas e expectativas orientam, em parceria com os objetivos do docente/mediador, o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 – A intertextualidade literária no Ensino Médio: para além do Condado

No campo dos estudos literários, Tiphaine Samoyault (1968) compreende a intertextualidade como elemento central no que se refere à constituição das narrativas, tomando a intertextualidade como “a memória da literatura” (p. 47).

Partindo desse pressuposto, como reconhecer a rede de relações intertextuais presentes nos textos literários? A leitura intertextual, para além da leitura dos textos estritamente literários, requer leitores cujos repertórios de leitura não sejam limitados, pois apenas os leitores que não são “esquecidos”, isto é, que mantêm um contato tão íntimo com a literatura, seja ela canônica ou não, são capazes de identificar a rede de associações entre os textos. Por esse viés, bem como Samoyault (1968) considera

[...] a memória da literatura depende estreitamente da memória do leitor e da memória desses leitores que são também os escritores, com suas lacunas, sua ordem, sua escolha. Esta orienta o movimento incessante dos textos e dela depende sua sobrevivência no tempo. A intertextualidade aparece a partir daí como o jogo completo e recíproco de duas atividades complementares que constituem o espaço literário, a escritura e a leitura, pelas quais uma não deixa de se lembrar da outra (SAMOYAULT, 1968, p. 96).

É, pois, dessa relação fulcral entre escritor e leitor que a memória da literatura e a própria literatura sobrevivem.

Associada, também, aos estudos linguísticos, a intertextualidade é interpretada por Beaugrand & Dressler (*apud* KOCH, 1981), na Linguística Textual, como um dos

critérios de textualidade, ao lado também dos critérios da coesão, da coerência, da intencionalidade, da aceitabilidade, da situacionalidade e da informatividade. Assim, com o respaldo da Linguística, o reconhecimento de que um texto só se constitui enquanto tal se reúne os elementos citados, a intertextualidade passou a ser adotada pelos professores de língua ao redor do globo, notadamente nas aulas de produção textual.

Certamente, cabe então arrolar as nossas discussões partindo do ponto de vista daqueles que primeiro aduziram sobre a intertextualidade, isto é, à luz das propostas fundamentadas por Bakhtin, Kristeva e Genette, bem como a sua relação com a literatura.

Ao interpretar o modo de constituição do romance moderno, Bakhtin definiu as bases da noção posterior, cunhada por Júlia Kristeva (1969), de intertextualidade. Na perspectiva bakhteneana, o romance moderno é, inexoravelmente, “dialógico” porque evoca diversas vozes sociais. Dito de outro modo, “as relações dialógicas são um fenômeno quase universal, que penetram toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana [...]” (BAKHTIN, 1981, p.34). Por seu turno, à luz das elocubrações teóricas deste autor, Júlia Kristeva (1969) defende que todo texto se constitui como um “mosaico de citações” de outros textos:

O eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para desvelar um fato maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) em que se lê pelo menos uma outra palavra (texto). Em Bakhtin, aliás, esses dois eixos, que ele chama respectivamente diálogo e ambivalência, não são claramente distinguidos. Mas essa falta de rigor é antes uma descoberta que Bakhtin é o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. (KRISTEVA, 1969, p.145).

Implicitamente, a noção de intertextualidade da estudiosa búlgara pressupõe a negação da ideia de originalidade textual, visto que, segundo reiteramos, todo texto está contido em outro. Cabe destacar, também, que o texto “primeiro” não é o elemento fundamental da análise intertextual, mas sim o modo pelo qual as citações foram incorporadas ao novo texto.

Por sua vez, em 1982, tendo em vista o conceito de intertextualidade de Kristeva (1969), Gerárd Genette (1982) expõe e diferencia, em **Palimpsestes**, cinco possíveis relações transtextuais, em que se definem a intertextualidade, a

paratextualidade, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitextualidade. Define-se, pois, a intertextualidade, com Genette (1969), na co-presença entre dois ou mais textos, cuja rede de associações se dá de diferentes formas: pelo tema, pela composição de um ou mais personagens, pela reiteração de tipos e outros. Somado a isso, este estudioso ainda identifica a operação da *suíte* para pensar em dois modos de relações transtextuais, a saber, o alógrafo e o autógrafo¹³. O fenômeno alógrafo constitui-se quando determinado texto se coaduna com um texto escrito por outro autor, já o fenômeno autógrafo se coaduna com textos escritos e restritos à obra de um autor apenas. Tendo isso em vista, uma vez que pretendemos propor um intertexto entre um autor não-canônico e autores canônicos, o processo da *suíte* que aqui será adotado é, obviamente, o alógrafo.

Nesse sentido, um estudo cujo objetivo seja o de ler **O Senhor dos Anéis** (2018) à luz da intertextualidade literária, inevitavelmente, deparar-se-á com uma variedade de elementos reiterados em outros textos, sejam estes canônicos ou não. Certamente, esse foi o nosso primeiro questionamento, por isso percebemos a necessidade de ler e de reler **O Senhor dos Anéis** (2018) a fim de delimitarmos um número de elementos intertextuais que pudessem ser lidos e significados a partir do processo alógrafo, cunhado por Genette.

4 – UMA (POSSÍVEL) ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Aqui há um livro maravilhoso, ali há um grupo de crianças, o que acontece em seguida? Em seguida fala-se (...)

¹³ Há estudos que exemplificam bem esses fenômenos. Souza (2007), nesse sentido, promove a relação alógrafa entre **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, e **Otelo**, de Shakespeare, ao ler intertextualmente as narrativas. A mesma estudiosa, do mesmo modo, mobiliza a relação autógrafa em seu estudo sobre a recorrência da “sede de nomeada” em diferentes narrativas machadianas.

Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim nos familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. Indica quais são as partes emocionantes. Diz-nos com que outros livros se parece, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nestes aspectos, diz, e diferentes nestes outros. Também prepara-nos para as dificuldades. “Siga adiante até o terceiro capítulo”, pode dizer-nos o amigo, “é difícil até esse ponto, mas depois você não poderá parar”. Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmo. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: convence-nos a ler.

Aidan Chambers

Temos assinalado até aqui sobre a importância de, por meio de uma visão de letramento mais inclusiva, afinada com a concepção de letramento ideológico de Street (2014), reconfigurar o ensino de literatura, no Ensino Médio, por meio do estabelecimento de relações intertextuais entre as escolhas anárquicas e o cânone literário. Nesse viés, como promover tal diálogo? Este capítulo apresenta-se como uma resposta a esse questionamento, pois, por meio dele, pretendemos apresentar uma possível estratégia de leitura literária, no Ensino Médio, à luz da Sequência Didática, valendo-nos do intertexto entre a trilogia de Tolkien, a saber, **O Senhor dos Anéis** (2018), e algumas narrativas canônicas que geralmente são inseridas no currículo como leitura obrigatória da escola, nessa etapa da Educação Básica.

4.1 – Por que esse objeto?

Para a feitura desta dissertação, diversos foram os fatores que nos influenciaram a nos filiar teoricamente aos estudos de um autor em detrimento de outro, a nos valermos de determinadas seleções lexicais ao invés de outras, cautela tomada para que não nos traíssemos em nosso próprio trabalho. A escolha do livro **O Senhor dos Anéis** (2018), de igual modo, não se deu sem razão, e a razão é, igualmente, ideológica. Dito isso, destacaremos, sucintamente, a partir daqui, em que contexto surgiu não só a ideia de utilizar a referida trilogia nesta dissertação, quanto a própria ideia de escrever esta dissertação.

Em meados de nossa licenciatura em Letras, mais especificamente em nosso 4º semestre da graduação, a docente que ministrava a disciplina Pesquisa e Extensão solicitou que realizássemos uma pesquisa de campo – considerada por nós, como já foi mencionado, como uma pesquisa piloto para este trabalho – em um colégio público da cidade em que residíamos, a fim de mapearmos o perfil dos jovens-leitores do Ensino Médio, isto é, verificando se de fato eles liam (dentro e fora da escola), o que liam, quais condicionantes norteavam as suas escolhas e etc. Somado a isso, era necessário, também, observar as aulas de literatura, fazer um levantamento dos livros/textos que normalmente eram lidos em sala, verificar se havia um momento de diálogo entre as leituras obrigatórias da escola e as leituras extracurriculares dos alunos, e aplicar questionários aos discentes e aos docentes a respeito de tais aulas.

Ao final da pesquisa, em meio a tantos dados que haviam de ser discutidos e analisados, verificamos que a escola em questão era afinada com a prática de letramento literário tradicional, e, sendo assim, nenhum momento das aulas de literatura era dedicado à socialização/diálogo entre as leituras canônicas e as leituras anárquicas dos alunos, algo que, conforme estes nos declararam muito abertamente, poderia ajudá-los a se interessarem mais pelas leituras obrigatórias da escola (consideração feita, também pelo professor), e proporcionaria mais ludicidade às tradicionais aulas de literatura. Dentre às tantas narrativas, citadas pelos alunos da turma, que poderiam fazer parte desse repertório mais democrático e lúdico, a sugestão da trilogia de **O Senhor dos Anéis** foi praticamente unânime, indicação que nos chamou muito a atenção, visto que tal trilogia é composta por livros volumosos, mas que, ainda assim, somada às adaptações cinematográficas, chamava a atenção do alunado.

Evidentemente, os resultados alcançados por nós, em um momento tão inicial, porém salutar, de nossa formação enquanto pesquisadores/docentes, alterou e muito a nossa concepção de letramento literário, sobretudo em relação à maneira mais

inclusiva/democrática que ele deveria ser conduzido em sala. Assim, é em respeito àquela sugestão de leitura que propomos, também, como estratégia de letramento literário na escola, a trilogia **O Senhor dos Anéis** (2018), de J. R. R. Tolkien, nesta dissertação, por se tratar de uma leitura evidentemente anárquica no contexto daquela nossa primeira pesquisa.

4.2 – Do autor à trilogia – de J. R. R. Tolkien a O Senhor dos Anéis

A leitura que aqui foi feita acerca de quem foi J. R. R. Tolkien deu-se por meio do livro de Humphrey Carpenter, a saber, **J. R. R. Tolkien – Uma biografia**¹⁴ (2018). Publicada originalmente em 1977, na Inglaterra, foi a primeira (e provavelmente a única) biografia oficial/autorizada pelo próprio J. R. R. Tolkien e por sua família, o que, certamente, favoreceu a nossa escolha pela biografia em questão, visto que ela traz em si uma série de relatos e depoimentos, bem como excertos dos diários pessoais dos Tolkien, características que representam, para nós, maior confiabilidade nos eventos narrados, embora estejamos plenamente convictos de que, obviamente, Carpenter tenha se valido, em algum momento, de suas próprias impressões pessoais acerca da vida de Tolkien para compor a biografia deste.

Avesso a biografias, por acreditar que esse gênero beirasse à fofoca, Tolkien defendia veementemente que “a investigação da biografia de um autor é uma abordagem inteiramente vã e falsa de suas obras” (CARPENTER, 2018, p. 7), provavelmente se referindo àquele tipo de crítica literária baseada em procurar, na vida do autor, possíveis chaves de “desvelamento” e de leitura de sua obra. De fato, concordamos, neste texto, com essa perspectiva, no entanto, compreendemos que a biografia pode possibilitar uma relação de mais empatia do leitor para com o autor, visto que aquele passa a conhecer este de modo mais profundo e, mais do que tudo, passa a conhecer algumas características marcantes acerca do processo criativo do escritor, o qual, adiantamos, em relação à mitologia de Tolkien, dava-se sempre de modo muito caótico, ainda que ordenado.

¹⁴ Além do fato de a biografia em questão ter sido cancelada pelos próprios Tolkiens, optamos pela versão de Carpenter por ela ter sido recém publicada no Brasil pela editora Harper Collins, em 2018, uma editora bastante influente e notória no quesito obra – e agora vida – de J. R. R. Tolkien.

John Ronald Reuel Tolkien, ou J. R. R. Tolkien, doravante Tolkien, nasceu na África do Sul, local onde seu pai trabalhava exercendo a função de bancário, em 1892. De descendência inglesa, tanto de parte materna quanto paterna, ainda muito jovem, com 3 anos de idade, Tolkien mudou-se para a Inglaterra com a mãe, Mabel, e o irmão mais novo, Hilary, despedindo-se então para sempre de seu pai, que morreu pouco depois.

Vivenciando a dor confusa do luto de uma criança que acabou de perder o pai, Tolkien teve de se adaptar à nova vida, que, embora modesta, foi, certamente, feliz tendo em vista o ar revigorante de Birmingham e a companhia dos familiares (até certo tempo afetuosos) de sua parte materna.

Desde a sua mais tenra idade, conforme aponta Humprey, Tolkien demonstrou afeição pela natureza, pela arte e pelo estudo de línguas, sua lição preferida, tal como evidencia o excerto abaixo:

[...] a mãe começou a lhe ensinar os fundamentos do latim, e isso o entusiasmou. Estava tão interessado nos sons e nas formas das palavras quanto em seus significados, e ela percebeu que ele tinha uma aptidão especial com línguas. Mabel começou a lhe ensinar Francês. Dessa língua ele não gostou tanto – não havia nenhum motivo especial, mas os sons não lhe agradavam tanto quanto os do latim e do inglês (CARPENTER, 2018, p. 35).

À medida que o tempo passava, agora com a parca renda deixada por seu pai, a família de Tolkien enfrentava cada vez mais dificuldades financeiras, porém a decisão de sua mãe de tornar-se católica, tendo o apoio apenas de sua irmã May, aprofundou ainda mais os empecilhos e desavenças entre elas e os seus pais, que eram metodistas e, por isso, viam como um “ultraje inacreditável que as filhas se tornassem papistas” (CARPENTER, 2018, p. 38).

Seguida de uma tentativa frustrada, Tolkien conseguiu entrar na escola King Edward's aos 8 anos de idade, em 1900, mas, em virtude da grande distância entre a instituição e o vilarejo de Sarehole, ao final desse ano Mabel decide mudar-se com os filhos para Moseley, e, logo em seguida, para King's Heath e, posteriormente, para Edgbaston. Ainda em conflito com a sua família, Mabel passa a ter a saúde cada vez mais fragilizada e, com isso, os gastos cada vez mais comidos, o que levou Tolkien e o seu irmão a terem de se mudar de colégio, indo para a St. Philip's School, onde as mensalidades eram mais baixas (no entanto, Tolkien acabou voltando para a King Edward's em 1903, pois estava muito à frente dos alunos da nova escola). No subúrbio

de Edgbaston, Mabel descobriu que a sua casa ficava a poucos metros do Oratório de Birmingham, igreja a qual passou a frequentar e, também, onde conheceu o padre Francis Morgan, amigo que acompanharia Mabel até o final de sua vida, que ocorreu em novembro de 1904, após diversas crises ocasionadas pela Diabetes.

Após a morte de sua mãe, tremendamente abalado, Tolkien e o seu irmão, então com 13 e 11 anos, respectivamente, passaram a ter como tutor o padre Francis Morgan, e viram-se na necessidade de irem morar no andar acima da casa da tia materna, Beatrice Suffield, descrita como uma viúva fria e pouco afetuosa, embora não deixasse que nada faltasse aos irmãos.

Talvez para tentar aplacar o luto e a ausência que Tolkien sentia de sua mãe, cada vez mais ele se dedicava aos estudos das línguas. Conforme relata Humprey, Tolkien conheceu poemas medievais como **Sir Gawain e o Cavaleiro Verde e Pérola**, ambos escritos no inglês médio, língua pela qual demonstrava interesse crescente (além do nórdico antigo),

Ele continuou a procurar os “ossos” por trás de todas essas línguas, revirando a biblioteca da escola e explorando as prateleiras mais remotas da livraria Cornish. Por fim, começou a descobrir – e a juntar dinheiro suficiente para comprar – livros alemães sobre filologia, áridos, mas que poderiam lhe fornecer respostas às duas perguntas. Filologia: “o amor das palavras”. Pois era isso que o motivava. Não um interesse estéril pelos princípios científicos da linguagem, mas um profundo *amor* pelo aspecto e pelo som das palavras, nascido já nas primeiras lições de latim que a mãe lhe dera (CARPENTER, 2018, p. 52).

Para além de **O Senhor dos Anéis**, certamente as mais de 14 línguas fictícias de Tolkien, distribuídas em seus demais livros, surgiram desse seu interesse pessoal/acadêmico por línguas antigas. Mas, com base no relato do próprio Tolkien, engana-se quem supõe que essa destreza em inventar línguas seja algo incomum, pois

Muitas crianças, muito mais do que normalmente se supõe, possuem o que poderíamos chamar de elemento criativo, e ele não se limita necessariamente a certas coisas: elas podem nem querer pintar ou desenhar, ou talvez não possuam muita musicalidade, mas ainda assim querem criar algo. E se a massa principal da educação assumir forma linguística, sua criação também assumirá uma forma linguística. É tão extraordinariamente comum que já pensei que deveria existir alguma pesquisa organizada a esse respeito [...]. Trabalhava também em alfabetos inventados, um de seus cadernos dos dias de escola contém um sistema de símbolos em código para cada letra do alfabeto inglês. Mas o que mais o ocupava eram as línguas, e foram vários os dias em

que se trancou no quarto que dividia com Hilary e, como escreveu em seu diário, “trabalhou um bocado em líng. particulares” (CARPENTER, 2018, p. 54-55).

Pouco satisfeitos morando na casa da tia, os irmãos fizeram o padre Francis ficar ciente dessa infelicidade, tanto que o padre os levou para morar com a Sra. Faulkner, na Duchess Road, que ficava atrás do Oratório. Ali, eles conheceram outra inquilina, Edith Bratt, descrita como “muito bonita, baixa, esguia, de olhos cinzentos, um rosto firme e límpido e de cabelos curtos e escuros” (CARPENTER, 2018, p. 56), e que, assim como Tolkien e Hilary, era órfã. O coincidente fato de serem órfãos aproximou e muito os três, sobretudo Tolkien e a garota, que logo se apaixonaram, ambos com 16 e 19 anos, respectivamente. Preocupado com a educação de Tolkien, Francis, tutor daquele e de seu irmão até que eles tivessem 18 anos, contrapôs-se ao romance entre Tolkien e Edith, forçando-os a se separarem, ao que Tolkien afirmou, 30 anos depois “[...] nada mais poderia ter fortalecido suficientemente a vontade de conferir permanência a tal romance” (CARPENTER, 2018, p. 65) quanto à proibição de seu responsável.

Nesse meio tempo, forçado a se manter distante de Edith, Tolkien decidiu se comprometer arduamente com as lições escolares e extra escolares, e, em 1911, formou, juntamente com Christopher Wiseman, R.Q. Gilson e mais três ou quatro rapazes o grupo T.C.B.S., destinado à discussão de leituras distintas como filologia, poemas épicos e outras.

Ainda em 1911, após concluir o colégio, Tolkien mudou-se, finalmente, para Oxford, a fim de cursar Letras Clássicas no Exeter College. Tal qual no tempo da escola, Tolkien era um exímio estudante universitário, fazendo questão de se envolver em todas as atividades do Campus, mesmo com a pequena renda que possuía da tutoria de Francis,

Jogava rúgbi, embora não tenha se tornado líder no time da faculdade. Não praticava remo, pois esse esporte, mais do que todos os outros em Oxford, era exclusividade dos alunos provenientes das melhores escolas. Tornou-se, porém, membro do Clube de Ensaio e da Sociedade Dialética da faculdade. Associou-se também à Stapeldon, a Sociedade de Debates da faculdade, e, não contente, fundou seu próprio clube. Chamava-se Apolausticks (“amantes da boa vida”) e era formado principalmente por calouros como ele (CARPENTER, 2018, p. 79).

Entre as disciplinas oferecidas pela universidade, Tolkien escolheu a Filologia Comparada ministrada por Joseph Wright, descrito como um professor excelente, responsável por instigar Tolkien a se envolver ainda mais com a filologia, e “Sabendo do interesse embrionário de Tolkien pelo Galês, aconselhou-o a persistir no assunto” (CARPENTER, 2018, p. 83). Nesse período, Tolkien dedicou seu tempo também ao desenho, ao esboço de ilustrações e à caligrafia.

Mesmo após tantos anos, Tolkien seguia apaixonado por Edith, assim, “Quando o relógio deu meia-noite, marcando o começo de 3 de janeiro de 1913, sua maioridade”, o rapaz resolveu escrever para Edith, confessando-lhe o quanto ainda a amava. Porém, ao respondê-lo, Edith afirmava estar noiva de outro. Arrasado, mas orgulhoso demais para desistir de sua amada tão facilmente, Tolkien decidiu ir até Cheltenham, onde Edith morava, a fim de dissuadi-la do casamento. Assim que se encontraram, Tolkien percebeu que, de fato, ela ainda o amava, o que se comprovou quando ela lhe disse que romperia com George, com quem estava comprometida, o mais rápido possível. Segundo Carpenter, Tolkien retornou para casa “explodindo de felicidade” (CARPENTER, 2018, p. 90), mas tinha como preocupação primeira, informar ao padre Francis sobre a sua decisão, mesmo que este não fosse mais responsável legal de Tolkien.

Entre os preparativos para o casamento, Tolkien e Edith ainda se depararam com algumas questões impeditivas para a cerimônia, uma vez que, não sendo católica, Tolkien fazia questão de que Edith se convertesse à sua fé, para que só então os dois pudessem se casar. Nesse meio tempo, Tolkien abandona Letras Clássicas, ainda em 1913, e migra para o Inglês. Posteriormente, e enfim, em 8 de janeiro de 1914, Edith é aceita na Igreja Católica Romana, tornando-se, oficialmente noiva de Tolkien (CARPENTER, p. 98).

Em uma de suas férias da faculdade Tolkien resolveu fazer uma visita à fazenda administrada por sua tia Jane e por seu irmão Hilary. Ali escreveu, após a leitura marcante que teve do poema “A Viagem de Earendel, a Estrela Vespertina”, de Cynewulf, alguns versos que, mais tarde, foram extremamente importantes para encabeçar o início da sua mitologia (CARPENTER, 2018).

Logo após escrever “A Viagem de Earendel”, a Inglaterra declarou guerra à Alemanha, de modo que jovens como Tolkien tiveram que começar a se preparar para o alistamento. Entre os treinamentos preparatórios e a faculdade, Tolkien soube que o amigo G.B. Smith estava prestes a entrar no corpo de fuzileiros de Lancashire, e fez de

tudo para que pudesse “obter um posto no mesmo regimento, se possível no mesmo batalhão” (CARPENTER, 2018, p. 104).

No final de 1914, em um dos encontros do T.C.B.S, entre cachimbos e conversas afáveis com os amigos, Tolkien começou a se descobrir, de fato, como poeta, e dizia que não era um inventor de histórias, mas um “descobridor de lendas” (CARPENTER, 2018, p. 108). Posteriormente, em 1915, passou a desenvolver seus escritos “dentro de uma história mais ampla” (p. 108), de modo que muitas das línguas que havia inventado passavam a compor as suas lendas, vindo a pertencer ao idioma das fadas e dos elfos.

Ao contrário do que esperava, Tolkien acabou não tendo sucesso em seu desejo de ir para o mesmo batalhão que o amigo G.B. Smith, visto que este serviria no 19º batalhão, como sinalizador, e aquele, no 13º. A decisão de Tolkien em especializar-se sinalizador de guerra se deu em razão de que, segundo Carpenter, essa era uma função mais “animadora”, visto que mandar mensagens, códigos e “trabalhar com palavras”, certamente dava-lhe a sensação de que não estava totalmente desligado do trabalho que ele desenvolvia com línguas na universidade (CARPENTER, 2018).

Com a iminência de sua ida à guerra, Tolkien e Edith decidem se casar antes, o que ocorreu em 22 de março de 1916. Após a lua de mel, o casal Tolkien teve ainda que decidir uma série de questões relacionadas ao alojamento de Edith enquanto o seu marido estivesse na guerra, ficando decidido que ela e a prima Jennie iriam morar juntas. Após acomodar a esposa, Tolkien recebe, finalmente, ordens de embarcar para a França em 4 de junho de 1916.

Até se ver diante, literalmente, da guerra, Tolkien passou por uma série de vilarejos e cidades, vivenciando, certamente, uma mistura de ansiedade, medo, aflição e enfado. Temendo também por Gilson e Wilson, do T.C.B.S., amigos que também estavam na guerra; grande foi a alegria de Tolkien ao encontrar G.B. Smith no vilarejo em que estava, em Bouzincourt. Conforme Carpenter, conversar com o amigo e escrever eram as únicas coisas que davam alento ao coração de Tolkien. No entanto, os lugares pelos quais tinha de passar voltavam a angustiá-lo, terras essas descritas como, “[...] semeada de corpos inchados e em decomposição. Tudo era desolação. O capim e o trigo haviam desaparecido em um mar de lama. As árvores, despojadas de folhas e ramos, eram meros troncos mutilados e enegrecidos” (CARPENTER, 2018, p. 120).

Finalmente, Tolkien fica frente a frente com a guerra em Ovillers, onde viu muitos colegas de sua Brigada morrerem após 48 horas de combate. Assim, os dias se

passaram entre descanso e trincheira, até que Tolkien ficou muito doente em decorrência de uma pirexia “transmitida por piolhos”, vindo a causar “elevação de temperatura e outros sintomas febris” (CARPENTER, 2018, p. 122). Como o quadro de saúde de Tolkien não melhorava, os seus superiores decidiram que ele seria mandado de volta para a Inglaterra, o que ocorreu em 8 de novembro de 1916, e, “Assim, em alguns dias, viu-se transportado do horror das trincheiras para os lençóis brancos e a visão da cidade que conhecia bem”, isto é, Birmingham, onde soube que o amigo G.B. Smith morrera em combate (CARPENTER, 2018, p. 122).

Perder o amigo fez com que Tolkien se sentisse determinado a prosseguir com a sua mitologia, cuja ideia sempre havia sido apoiada por Smith. Com isso, o principal objetivo de Tolkien, agora em casa, era o de criar uma mitologia ao seu país, a Inglaterra, e eis que não demorou muito para que ele começasse a esboçar o que mais tarde ficaria conhecido como **O Silmarillion**.

As primeiras “lendas” que compõem *O Silmarillion* falam da criação do universo e do estabelecimento do mundo conhecido, que Tolkien, lembrando a *Midgard* nórdica e as palavras equivalentes no inglês arcaico, chama de “Middle-earth” [Terra-média] (CARPENTER, 2018, p. 129).

Sobre o seu processo de criação, Tolkien o descrevia quase como uma revelação, como se ela não fosse o criador em si daquilo que escrevia, e afirmava que,

Surgiam em minha mente como coisas ‘determinadas’ e, conforme vinham, separadamente, assim também cresciam os elos. Um trabalho absorvente, embora continuamente interrompido (especialmente porque, mesmo à parte das necessidades da vida, a mente voava para o polo oposto e desdobrava-se sobre a linguística), porém, sempre tive a sensação de registrar o que já estava ‘presente’ em algum lugar, não de “inventar” (*apud* CARPENTER, 2018, p. 131).

Ao passo que criava a sua mitologia, Tolkien viu-se por diversas vezes na iminência de ter de voltar para as trincheiras, o que só não chegou a ocorrer, de fato, porque, sempre que estava prestes a voltar para a França, sua febre voltava com ainda mais força. Assim, com mais tempo livre para criar tanto as suas línguas quanto as suas histórias, Tolkien começa a dar vida a sua obra, nem sempre de forma muito organizada, em um período marcado por sangue e por morte.

Sobre as línguas criadas por Tolkien, é preciso assinalar a importância desempenhada por elas em sua mitologia, uma vez que, conforme pondera Carpenter

“elas foram a *raison d’être* de toda a mitologia [...]” (CARPENTER, 2018, p. 132), isto é, somado ao seu interesse de atribuir uma narrativa ao país no qual naturalizou-se, Tolkien viu, nessa atividade criativa, a oportunidade de dar vida às suas línguas, de associá-las a um universo que, como se sabe, tem despertado interesse em diversas pessoas até hoje. Cabe salientar, entretanto, que poucas foram as línguas criadas por esse autor que chegaram a atingir um nível mais complexo. Nesse sentido, sobretudo a *quenya* pode ser considerada a língua mais avançada, em termos de maturação linguística:

[...] apenas uma dessas experiências foi do seu agrado e conseguiu expressar o seu gosto linguístico pessoal: uma língua com uma forte influência do finlandês, que ele denominou “quenya”. Em 1917, essa língua já atingira um alto nível de refinamento e possuía um vocabulário de muitas centenas de palavras (baseadas, porém, em um número bastante limitado de radicais). O quenya tinha origem, como qualquer língua “real”, em uma língua mais primitiva, supostamente falada em uma era anterior. E, a partir desse “eldarim primitivo”, Tolkien criou uma segunda língua élfica, contemporânea ao quenya, mas falada por outros povos élficos. Essa língua recebeu o nome de “sindarin” e teve a sua fonologia moldada a partir do galês, a língua mais próxima do seu gosto linguístico pessoal depois do finlandês (CARPENTER, 2018, p. 133).

Além do processo de feitura da obra de Tolkien, Carpenter (2018) também aduz sobre o processo de criação dessas línguas, feito sempre com minúcia e rigidez, haja vista que aquele buscava dissecar a etimologia das palavras criadas por ele mesmo, escrutínio que atravessava igualmente a atividade de atribuição dos nomes aos seus personagens.

A chegada do seu primeiro filho – John Francis Reuel, em novembro de 1917, obrigou Tolkien a dar uma pausa em sua mitologia, e, em decorrência desse episódio, Ronald decide tirar um tempo para dedicar-se à família. Feliz com o surgimento de uma nova vida, Tolkien sente-se impelido a escrever. Surge, então, Beren e Lúthien, história central d’**O Silmarillion** que homenageia, literariamente, os dias felizes vividos com o filho e, sobretudo, com Edith naqueles primeiros dias de vida de seu primogênito (CARPENTER, 2018).

Vivenciando ainda a aflição da possibilidade de ter de voltar à guerra, em 1918, finalmente, um ano após o nascimento de John, a guerra tem fim. Certamente, as expectativas de poder voltar a se dedicar a sua família, a sua profissão e a sua narrativa, sem a sensação de guerra iminente, possibilitaram alívio e felicidade extremos à jovem

família. É nesse contexto que Ronald começou a trabalhar na criação de um dicionário com o Dr. Bradley e, somado a algumas aulas que conseguiu dar, sobretudo em faculdades femininas, as quais careciam de lições de anglo-saxão, Tolkien conseguiu acumular uma renda considerável. Em 1919, após terem morado já em algumas residências temporárias, Tolkien, Edith e o filho mudam-se definitivamente para o primeiro lar fixo. Entretanto, pouco tempo depois, Tolkien candidata-se a uma vaga na Universidade de Leeds, e, diante da afirmativa, muda-se sozinho para o norte da Inglaterra; Edith, então grávida do segundo filho do casal, opõe-se, mas a perspectiva de conseguir um trabalho melhor remunerado não fez Ronald desistir da vaga.

O nascimento de Michael Hilary Rouel, segundo filho de Tolkien e de Edith, acontece em 1920, e, em 1921, após assumir todas as aulas do departamento de Linguística, Tolkien recebe Edith e os filhos, os quais se mudam definitivamente para o norte da Inglaterra, em Leeds.

Em 1922, a Leeds recebe um novo professor, E. V. Gordon, já conhecido de Tolkien e com quem passaria a manter uma ótima relação, devido, certamente, aos gostos e às perspectivas em comum. Relembrando os tempos do colégio, Tolkien e Gordon ajudam os alunos a montarem o Clube Vikings, no qual os discentes se dedicavam a ler, beber e “cantar canções cômicas” (CARPENTER, 2018, p. 148). O Clube e as excelentes aulas de Tolkien atraíram cada vez mais alunos, fato que o tornou catedrático em 1924, então com 32 anos de idade (CARPENTER, 2018). Essa conquista acelerou o processo da tão sonhada compra da casa de sua família, chegada em boa hora, uma vez que a família estava crescendo novamente com a chegada do terceiro filho dos Tolkien, Christopher Reuel, filho tão estimado por Ronald.

Em 1930, Tolkien e Edith mudam-se com os filhos novamente, dessa vez para o norte de Oxford, onde tiveram a tão esperada filha, Priscila Mary Reuel. Conforme Carpenter, após o nascimento da filha, a família Tolkien, finalmente, fixa residência, e o que se desenrola ao leitor da biografia é um Tolkien que se divide entre a fé, a família, a profissão e a composição de suas narrativas. Nesse momento, já amigo do também professor C. S. Lewis, responsável por escrever e publicar **Os quatro amores**, em que revela sua profunda amizade com o autor de **O Senhor dos Anéis**, Tolkien vai se sentindo cada vez mais confiante em publicar os seus escritos tamanho incentivo que recebia daquele:

A amizade com Lewis compensa muita coisa e, além de dar prazer e conforto constantes, fez-me muito bem pelo contato com um homem ao mesmo tempo honesto, valente, intelectual – um erudito, um poeta e um filósofo – e um amante, ao menos após a longa peregrinação, de Nosso Senhor (*apud* CARPENTER, 2018, p. 204).

Dessa maneira, o relato da vida de Tolkien é feito com muito esmero por parte de Carpenter (2018), o qual nos revela uma série de acontecimentos, certamente, marcantes para Ronald, como o início do seu reconhecimento enquanto escritor e, somado a isso, como doutor em filologia. Ver os filhos, mais tarde, casarem-se, seguir as suas vidas e, sobretudo, dando-lhes alguns netos eram motivos de muita alegria para Tolkien e para Edith, ainda que estes tenham tido poucas referências de família, uma vez que, ambos, viveram pouquíssimo tempo com as suas próprias famílias.

Todavia, à medida que o tempo ia passando nem todos os episódios mostraram-se alegres, a exemplo da morte do amigo Lewis, tão sentida por Tolkien, que, pouco a pouco, ia se tornando cada vez mais negativamente afetado por não ter todas as companhias masculinas que um dia tivera. Mas o mesmo tempo trouxe-lhe, finalmente, a realização dos seus sonhos, isto é, de se aposentar (após 40 anos de docência), de ver parte da sua mitologia¹⁵ escrita e, mais do que tudo, publicada ao redor do mundo, algo que nem sempre foi levado com contentamento por parte do escritor, uma vez que Tolkien não era muito afeito à crítica e, principalmente, a algumas interpretações esquisitas que passaram a chegar até ele, por meio de cartas, em sua casa, sobre **O Senhor dos Anéis**. Aliado a isso, Ronald não suportava as burocracias relacionadas à publicação de seus livros e à crescente falta de privacidade que passou a ter com a sua popularidade.

Mesmo sem nunca cogitar poder fazer fortuna como escritor, Tolkien pôde ter um final de vida bastante confortável em Oxford, tendo mudado em uma das últimas vezes apenas para Bournemouth, uma região costeira ao sul da Inglaterra, onde Edith, que sentia cada vez mais enfermidades, gostava de ficar. Ali, as únicas preocupações de Tolkien eram as suas correspondências, os seus jantares extravagantes e a companhia, mais do que amada por ele, de Edith. Assim, entre o barulho das ondas e o cheiro de charuto, Edith faleceu em 29 de novembro de 1971, aos 82 anos.

¹⁵ Infelizmente Tolkien não pôde ver o **Silmarillion** publicado. Esse livro foi publicado, assim, postumamente, graças ao trabalho de seu filho, Christopher Tolkien, que se tornou uma espécie de herdeiro intelectual da obra tolkeineana. No entanto, o reconhecimento de Tolkien, enquanto literato, em vida, foi com o sucesso das vendas de **O Hobbit** e de **O Senhor dos Anéis** sendo este, de fato, o seu livro mais notável.

Certamente a lembrança de Edith, bem como a solidão, fez com que Tolkien decidisse se mudar de Bournemouth logo após a morte de sua esposa, levando-o de volta à Oxford, em uma casa da Merton Street, onde o escritor era cuidado por um casal de amigos e na qual sentia ainda uma ínfima sensação de utilidade, visto que podia escrever, ler e conversar sobre os seus assuntos favoritos com alguns ex-colegas.

Entre homenagens e celebrações recebidas em favor da sua vida/profissão/mitologia, a saúde de Tolkien ia se definhando dia após dia, certamente, potencializada pela morte recente da sua Lúthien. Finalmente, após algumas complicações gástricas, J. R. R. Tolkien faleceu, em 2 de setembro de 1973, então com 81 anos, de fato, bem vividos.

Em suma, é com esse sucinto panorama acerca da vida de Tolkien que gostaríamos de traçar a apresentação de **O Senhor dos Anéis** (2018), na subseção que se segue, enfatizando, novamente, que embora não nos filiemos, aqui, a uma perspectiva de leitura biográfica da obra tolkeniana, tampouco de qualquer outro/a autor/a, a biografia trata-se de um gênero discursivo extremamente interessante de ser explorado no espaço escolar, nas aulas de literatura; isso porque a leitura que fazemos da vida do outro pode nos auxiliar a lermos a nossa própria vida, seja por meio da identificação ou da contra identificação em relação aos episódios vivenciados por alguém. Dito isso, sigamos rumo ao Condado.

4.3 – O Senhor dos Anéis: uma visita ao Condado

Uma proposta de visita ao Condado de **O Senhor dos Anéis** (2018), obra-prima de J. R. R. Tolkien, precisa estar assentada na ideia de imersão naquele mundo. Para tal, optamos por continuar a utilizar alguns dados aduzidos por Carpenter (2018), em sua biografia concedida àquele escritor, e o livro do escritor brasileiro Ives Gandra Martins Filho, a saber, **O Mundo do Senhor dos Anéis**, editado e publicado em 2006 pela Martins Fontes. Como sugere o próprio título, o autor desse livro intenta montar um perfil leitor de Tolkien, baseando-se em dados bibliográficos, e evidenciar como o repertório literário deste autor o auxiliou em seu processo criativo, e, principalmente, espera sanar eventuais dúvidas que possam surgir para o leitor comum ou especializado do referido livro de Tolkien.

Inegavelmente, os gostos literários de Tolkien geraram uma série de reminiscências em sua obra, um fato endossado por ele próprio ao afirmar que o seu

maior desejo, com a criação dos seus livros, era o de compor uma mitologia que se configurasse como um louvor à Inglaterra e à língua inglesa, e que pudesse ser associada à noção de nacionalidade, tal como a mitologia nórdica, por exemplo, marca, até hoje, a história da Islândia, cuja língua despertava imenso interesse por Tolkien filólogo. Sobre o surgimento do Sr. Bolseiro, Carpenter (2018) afirma que:

O sentimento arraigado de que seu lar era a zona do centro-oeste inglês havia definido, desde os tempos de estudante, a natureza do trabalho erudito de Tolkien. Os mesmos motivos que o haviam levado a estudar Beowulf, Gawain e o Ancrene Wisse criaram um personagem que incorporava tudo o que ela amava no centro-oeste da Inglaterra: O Sr. Bilbo Bolseiro, o hobbit (CARPENTER, 2018, p. 239).

Por sua vez, há de se reconhecer que o contexto de publicação de **O Senhor dos Anéis** (2018) é bastante peculiar, isso porque ele surge como uma cobrança do editor da George Allen & Unwin, após a publicação/sucesso de **O Hobbit**, em setembro de 1937, cuja narrativa se passa no mesmo mundo daquele livro. Curiosos então para saber mais sobre as criaturas de **O Hobbit**, os seus leitores, aí incluído o próprio filho e herdeiro do dono da George Allen & Unwin, passaram a pedir, insistentemente, por uma continuação desta narrativa, influente principalmente entre o público infanto-juvenil.

Sabendo disso, julgamos ser importante conhecermos, primeiramente, **O Hobbit**, para só então aduzirmos o enredo de **O Senhor dos Anéis** (2018), haja vista que aquela narrativa contempla a “gênese”¹⁶ de toda a trama que se revelará nesta trilogia. Dito isso, de que se trata **O Hobbit**? Esse livro apresenta-nos as aventuras vivenciadas pelo senhor Bilbo Bolseiro, filho de Bungo Bolseiro e de Beladona Tûk. Segundo narra-se, Bilbo vivia feliz em sua toca, na região de Bolsão e, como um legítimo hobbit, amava o conforto de seu lar, tranquilo e limpo, bem como os horários, religiosamente respeitados, das refeições.

No ano de 2941, da Terceira Era, Bilbo recebe a presença ilustre do seu amigo Gandalf, um mago misterioso conhecido pelo hobbit quando este ainda não havia nem mesmo atingido a maioridade hobbitiana de 31 anos. Gandalf havia retornado para Bolsão com nada mais nada menos que com 13 ananos (Thorin, Dwalin, Balin, Dori,

¹⁶ O termo encontra-se entre aspas pois o início, de fato, da trama tanto de **O hobbit** quanto de **O Senhor dos Anéis** começa em **Silmarillion**, embora este tenha sido publicado posterior aos primeiros.

Nori, Ori, Oin, Gloin, Bifur, Bofur, Bombur, Kili e Fili) para fazer um convite bastante inesperado para Bilbo: partir de Bolsão em uma expedição a fim de tomar a Montanha Erebor dos domínios do dragão Smaug, de modo que, caso conseguissem, sairiam de lá extremamente ricos, visto que o dragão possuía ali, na montanha, um enorme tesouro.

Após muitas aventuras, Bilbo, já na montanha, perde-se de seus companheiros encontra o Um Anel no chão, mas completamente inocente dos segredos que esse objeto lhe reservava, bem como do futuro que aqui agora lhe aguardava, o hobbit o guarda em sua algibeira e segue descendo o corredor onde havia acabado de cair. No final desse corredor, Bilbo depara-se com um lago, no qual se encontra com Gollum. Este lhe convida a brincar com ele de adivinhas, concordando que, caso Bilbo perdesse, seria comido por Gollum, mas caso o hobbit, ao contrário, ganhasse, aquele lhe conduziria até a saída da montanha. Após uma série de adivinhas, cada qual descoberta por seus respectivos jogadores, eis que Bilbo propõe que Gollum adivinhe o que o hobbit carrega na algibeira, entretanto, Gollum, finalmente, perde, e é obrigado a conduzi-lo até a saída da montanha. Gollum percebe então que havia perdido o objeto ao qual mais amava no mundo e pelo qual faria qualquer coisa: o Anel. Desconfiado, Gollum questiona Bilbo sobre o que ele carrega na algibeira, acusando-o de ter roubado o seu precioso objeto. Consciente de que Gollum estava cada vez mais fora de si, Bilbo abre a algibeira e o anel desliza para o seu dedo, deixando-o invisível.

O hobbit então percebe o poder provocado pelo anel, bem como o porquê de ele ser tão valioso para Gollum, e passa a usá-lo para escapar dos orcs, seres malignos que passam a segui-lo, e da própria montanha.

Após um ano, Bilbo e Gandalf voltam para o Condado com a vitória da expedição, exatamente no dia em que a toca de Bilbo estava sendo leiloada, tamanha a crença de seus vizinhos de que o hobbit havia morrido. Após conseguir recuperar os seus pertences, Bilbo nunca mais voltou a ser bem visto pelos demais vizinhos hobbits, visto que, para estes, Bilbo havia se misturado com gente estranha e em aventuras que nada tinham a ver com a natureza de uma hobbit. Entretanto, tais aventuras serviram para restaurar a paz entre elfos, homens e ananos, união extremamente salutar para os tempos sombrios que muito em breve viriam a assolar a Terra Média.

É, pois, com essa narrativa que tanto agradou ao público infante-juvenil, que Tolkien inicia a sua mitologia, embora já tivesse publicado alguns artigos acadêmicos e literários antes. Porém, contrário ao que ocorreu com **O Hobbit**, que levou cerca de 7 anos para ser escrito e publicado, **O Senhor dos Anéis** recobriu o período de 12 anos

apenas para a sua feitura; somado ao tempo que levou até ser publicado, em decorrência das diversas revisões solicitadas por Ronald, um perfeccionista por excelência, este livro consumiu mais de 16 anos da vida de Tolkien, sendo finalmente publicado em agosto de 1954 (CARPENTER, 2018).

A longa espera pelo livro monumental de toda a obra de Tolkien justifica-se por uma série de acontecimentos, a exemplo da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que certamente ocupou um espaço bastante importante das preocupações de Tolkien, pois, fora o medo dos ataques a Oxford, seu filho, Christopher, havia sido recrutado para ser piloto na guerra. Ademais, havia ainda muitas questões impeditivas: com a escassez do papel, artigo extremamente caro na época, outros detalhes burocráticos estavam atrelados à demora da publicação do livro, que, por ser notavelmente grande, teve de ser dividido em três volumes, ao que Tolkien fazia questão de salientar não se tratar de uma trilogia, embora **O Senhor dos Anéis**¹⁷ tenha ficado conhecido assim. Portanto, este livro teve três publicações, uma para cada volume: **A Sociedade do Anel** (1954), **As Duas Torres** (1954) e, finalmente, **O Retorno do Rei** (1955).

Por fim, ao passo que a narrativa estava prestes a ser concluída, Tolkien foi se dando conta de que, ao contrário do seu livro precedente, **O Senhor dos Anéis** estava se tornando um livro muito mais “sério”, não se adequando, talvez, ao público infanto-juvenil, algo que, anos depois, não se ratificou, visto que esse livro foi bem aceito por ambos os públicos: adulto e infanto-juvenil.

O Senhor dos Anéis (2018) se inicia, então, com a comemoração do aniversário de Bilbo Bolseiro, agora já com 111 anos, e o do seu sobrinho Frodo, que completava 33 anos, em 22 de setembro de 3001. Frodo era o sobrinho preferido de Bilbo, de modo que, assim que os pais dele morreram, Bilbo o adotou e o tomou como o seu herdeiro. A comemoração é marcada pela volta de Gandalf, que ficou responsável pela queima de fogos de artifício, bem como pelo discurso de Bilbo, seguido do desaparecimento deste, em meio ao discurso, após colocar o Anel.

Mais do que a comemoração do seu aniversário e o do seu sobrinho, Bilbo desejava sair do Condado e passar as suas posses, aí incluído o Anel, a Frodo. Porém, há muitos anos em contato com o Anel, Bilbo sente muita dificuldade de deixá-lo para o sobrinho, conseguindo, apenas, com o auxílio do mago.

¹⁷ **The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring, The Two Towers e The Return of the King** são os títulos originais.

Após 17 anos, em 3018, já conhecido como Senhor de Bolsão, Frodo fica extremamente feliz com o retorno de Gandalf. Nesse momento, o mago conta-lhe a história do Um Anel, isto é, um dos 20 anéis do poder, criados com o auxílio de Sauron. Desses 20 anéis, três foram entregues aos Reis-Elfos, 7 para os ananos e 9 para os homens. O Um Anel, criado em segredo por/para Sauron, O Senhor do Escuro, na Montanha da Perdição, tinha o poder de controlar todos os demais anéis e, assim que usado, ele reagia de acordo com os poderes e a natureza do indivíduo que o usasse, ou seja, quanto mais poderosa a criatura, maior seria o poder de destruição do anel. Em síntese, o Um Anel não só havia sido forjado para Sauron como era, também, a personificação do seu poder, sendo assim, mesmo que O Senhor do Escuro morresse, ele continuaria existindo no Um Anel, mantendo o seu poderio. Gandalf conta para Frodo, posteriormente, como o Um Anel encontrou Bilbo. Sobre isso, o mago rememora o período da Última Aliança, quando homens, anões e elfos se juntaram para derrotar Sauron em Mordor. Durante a batalha entre Isildur e Sauron, Isildur consegue cortar o dedo com o anel de Sauron, e este começa, aos poucos, a desaparecer. O Um Anel passa para as mãos de Isildur, que o guarda como herança e prova de sua vitória sob o mal. Entretanto, Isildur é atacado por orcs, tempos depois, e o anel o trai, deslizando de seu dedo e o denunciando ao inimigo, que o mata. O Um Anel cai no Anduin, ficando submerso durante muitos anos até ser encontrado por dois primos pescadores, Sméagol e Déagol. Assim, logo que o poder de Sauron começa a agir, Sméagol começa a cobiçar o anel, matando o seu primo e fugindo para as Montanhas Nebulosas, onde, após se tornar escravo do anel, o seu precioso, Gollum assume uma forma física irreconhecível se comparada a do pescador que um dia fora, e encontra-se, finalmente, com Bilbo, ao que o desenrolar da história Frodo já tinha conhecimento.

Após o diálogo com Gandalf, Frodo passa a compreender o perigo que corre sendo o detentor do anel, e, mais do que isso, o perigo que o Condado e a Terra Média sofrem, de modo que a única saída para todos seria conseguir jogar o anel na Montanha de Fogo de Mordor, onde ele havia sido forjado. Assim, Frodo decide adotar essa missão, quando percebe que havia alguém ouvindo a sua conversa com Gandalf: era Sam Gamgi, o seu jardineiro e melhor amigo, que se propõe a ajudá-lo em seu objetivo.

A narrativa é concluída, mesmo sob todas as chances de fracasso, com a vitória de Frodo contra o senhor dos anéis, mas o Condado que ele encontra ao retornar para a sua toca – e ele próprio – é outro. Nesse sentido, o Condado, e a Terra Média em sua totalidade, embora concebidos em um mundo fantástico, reverbera tramas e temas

extremamente pertinentes de serem lidos e significados à luz de acontecimentos de nosso cotidiano. Isso posto, o que desejamos a partir de então é propor uma leitura intertextual de **O Senhor dos Anéis** (2018), proporcionando, em sala de aula, paralelos e pontos de convergência entre esse livro e alguns livros canônicos predominantes no ensino de literatura no Brasil, estratégia que será mais bem ilustrada na subseção subsequente.

4.4 – Em busca do leitor autônomo

Desde a plena convenção da escrita, feita pelos sumérios entre 6 e 5.700 anos atrás, o conceito de leitura esteve condicionado a diversas finalidades, notadamente ao trabalho/ “ofício”¹⁸ (FISCHER, 2006). Assim, os escribas da Mesopotâmia liam as tabuletas com o intuito de documentar/registrar dados/acontecimentos, leitura essa realizada sempre publicamente – nunca a sós – em voz alta – nunca silenciosamente; o escriba lia, então, investido na figura de funcionário do reino – isto é, lia por obrigação, nunca por entretenimento. Em suma, nesse contexto, a letra não tinha razão de existir se não fosse para ser vocalizada.

Posteriormente, em meados do início do Alta Idade Média, conforme Chartier (1994), o advento da leitura silenciosa rompeu com os anteriores objetivos tacitamente associados à leitura, surgindo então a leitura por prazer e privada. Paralelamente a isso, embora tenham sido os teólogos da cristandade os primeiros indivíduos a reconhecerem alguns benefícios da leitura silenciosa, tais como o de que esse tipo de leitura facilitaria a internalização dos usos da pontuação e da separação entre as palavras pelo leitor, a igreja logo incomodou-se com a possibilidade de os fiéis passarem a ler textos heréticos e passou a censurar essa variedade de leitura. Marginal, a leitura silenciosa, como se sabe, mesmo sob o risco de morte, não deixou de ser praticada pelos leitores, que passaram a ter contato com temas e crenças nunca popularizados, algo que, de fato, fomentou mudanças subsequentes extremamente significativas para a sociedade vigente em tal período.

Inferimos dessas retomadas históricas que a aquisição da leitura sempre esteve atrelada à noção de poder, haja vista que sempre existiram as leituras permitidas e as censuradas, assim como sempre existiu a figura que chancela, isto é, que reprova/aprova

¹⁸ Por isso boa parte da realeza não era alfabetizada.

aquilo que pode ou não ser lido. Nesse sentido, similar ao modo segundo o qual a igreja orientava o seu pensamento, durante muito tempo a instituição escolar compreendeu que a leitura silenciosa, que aqui deve ser entendida como individual, não era possível pois o risco de os alunos escolherem “leituras ruins” era muito grande, de modo que a figura do professor-mediador da leitura era indispensável. Tendo isso em vista, somente em meados do século XX, com o movimento da Escola Nova, é que se passou a advogar em favor dessa variedade de leitura na escola, sob a justificativa de que ela tornaria o aluno em um leitor crítico e autônomo.

Hodiernamente, a leitura silenciosa adquiriu *status* preponderante entre os alfabetizadores e demais estudiosos do processo de leitura, visto ser concebida por eles como um dos critérios que favorecem a autonomia leitora dos alunos, ou seja, ao letramento. Em termos de letramento literário, é pertinente a explicação didática que Jover-Faleiros aduz, segundo a qual existem dois tipos de leitores: o leitor compulsório, que lê apenas o que a escola solicita (e o seu envolvimento com a leitura literária só ocorre desde que obrigado), e o leitor lúdico, cujo repertório de leitura não se furta apenas às leituras exigidas pela escola, posto que consegue escolher as suas próprias leituras, autonomamente. Este tipo de leitor, como é possível inferirmos, assemelha-se àquele leitor das escolhas anárquicas e, como discutimos exacerbadamente nas seções 1 e 2, a escola tende a rechaçá-lo principalmente visando manter o seu poderio regulador de ditar o que pode e o que não pode ser lido. Por sua vez, em decorrência desse olhar normativo da escola, o leitor compulsório não possui uma noção de gosto literário, pois, ao ler visando as premiações que serão dadas pelo professor após concluir todas as fichas de comprovação de leitura do ano letivo, ele não tem liberdade sequer para pensar em escolher por si só as suas leituras. Este tipo de leitor revela o quão incoerente o ensino de literatura é, na prática, posto que, como bem salienta as OCNEM (2006), um dos objetivos da escolarização da literatura é o de garantir a autonomia e a liberdade do aluno-leitor, benesses que não poderão ser alcançados por intermédio do atual modelo de ensino, que atua como um grande fomentador de leitores compulsórios.

A nossa defesa, nesta subseção, baseia-se no pressuposto de que o intertexto literário, em sala de aula, pode se apresentar como uma importante influência nesse processo de letramento literário (aí incluídas a noção de gosto e de autonomia literário), pois estimula o aluno-leitor a buscar temas, assuntos, tipos e outros elementos “virados e revirados”, como diria Lúcia Miguel Pereira (1939), nos textos literários lidos. Nesse sentido, tendo em vista a escolha anárquica de **O Senhor dos Anéis** (2018) dos alunos

do nosso estágio, já referenciado no início deste capítulo, aduziremos a nossa proposta de leitura literária realizando o intertexto entre este livro e um dos livros que geralmente compõem o currículo de literatura, isto é, **Grande Sertão: Veredas** (2001), narrativa que integrava o roteiro de leitura literária que estava posto para ser contemplado, também, pela turma na qual realizamos a nossa pesquisa do 4º semestre, conforme apontou a docente no questionário. Dessa maneira, pensamos ser relevante introduzir não só a leitura anárquica dos discentes da turma em questão, como a própria leitura canônica escolhida pela docente para compor o repertório daquele ano.

4.5 – Intertextualidade em Sequência Didática: uma proposta de letramento literário¹⁹

Ao endereçarmos explicitamente a palavra, nesta subseção, aos professores de Língua Portuguesa/Literatura, visamos desenhar gestos de manobra que possam nutrir os nossos pares, cujo objetivo central seja o de letrar literariamente os seus alunos por meio do intertexto entre as escolhas anárquicas e a literatura canônica, com as visualizações dos possíveis caminhos e possíveis estratégias didáticas. Nesse sentido, o endereçamento feito levará em conta os seguintes aspectos:

Série: 3ª série do Ensino Médio

Quantidade de estudantes: 30 estudantes

Assunto: Intertextualidade literária

Gênero textual: Romance *best-seller*

Componente curricular: Língua Portuguesa/Literatura

Público-alvo: Professor e estudantes

Tabela 1 – Habilidades associadas à SD

Práticas de linguagem		
Objeto do conhecimento	Eixo	Habilidade

¹⁹ As ações agenciadas nesta SD tiveram como norte documentos com a OCNEM (2006), NBNCC e as fundamentações teóricas sobre intertextualidade de Kristeva (1969) e de Genette (1982). Em relação aos textos que compõem o diálogo entre o cânone e a escolha anárquica, conforme apontado anteriormente, **Grande Sertão: Veredas** (2001) foi escolhido por fazer parte do repertório de leitura que deveria ser contemplado na turma em que desenvolvemos a nossa “pesquisa-piloto”, assim como **O Senhor dos Anéis** (2018) faz parte do repertório extracurricular dos alunos desse mesmo contexto.

Intertextualidade literária	Leitura	EM13LP03 e EM13LP04: Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades; e, estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. ²⁰
Mapa mental	Produção de texto	(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.
Seminário	Oralidade	(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.
Variação linguística	Análise sintática	(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

Fonte: Autora

Apresentação da situação (2 aulas, de 50 minutos cada)

²⁰ Tais habilidades constam na BNCC, documento que regulamenta o currículo Básica no Brasil.

Para alcançar o segundo objetivo, a professora deve instigar os alunos a pensarem na noção de intertexto pelo próprio vocábulo (inter+texto).

Objetivos:

- Compreender a proposta com um conjunto de atividades a serem desenvolvidas;
- Compartilhar conhecimentos prévios sobre intertextualidade;
- Conhecer as especificidades do gênero romance *best-seller*;
- Refletir sobre a possibilidade de inclusão dessas leituras no domínio da sala de aula;

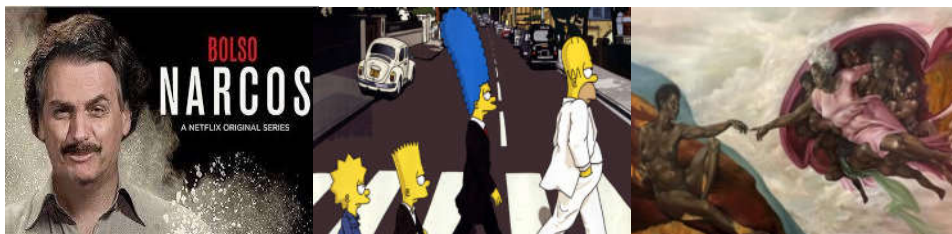
Recursos: Projetor e oralidade

Descrição dos procedimentos:

Primeiro momento: A apresentação da situação terá início com a descrição das atividades que serão realizadas durante o desenvolvimento da SD, pelo professor, a fim de que a classe esteja ciente de todos os objetivos a serem alcançados. Nesse momento, o mediador se atentará às reações dos discentes, e, se possível, solicitará a sugestão deles para a condução das aulas seguintes, oportunizando, assim, um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Segundo momento: Após a apresentação da situação, o docente instigará os discentes, por meio de perguntas sugestivas, sobre o significado da palavra intertextualidade (“tentem pensar a partir da própria formação da palavra: inter+texto...”). Com o intuito de pensarem juntos sobre o significado do vocábulo em questão, o professor passará algumas imagens, no *Power Point*, doravante PPT, no afã de que o alunado reconheça os diversos textos evocados nas imagens, construindo cooperativamente os saberes, visto que muitos textos dependem de conhecimentos de mundo que nem todos os colegas saberão apontar, mas que, de repente, um entre eles saiba. As imagens serão as seguintes:

Imagens 1, 2 e 3: Intertextos



Fonte: Domínio público

Como assinalamos anteriormente, para que os alunos consigam atribuir significados às imagens é preciso que eles sejam dotados de alguns conhecimentos de mundo que possibilitem a leitura desses textos. Nesse sentido, à medida que tais textos forem sendo exibidos, é ideal que o professor auxilie os discentes a construírem os sentidos, por exemplo, contextualizando-os. Para ler a imagem 1, o mediador pode destacar que ela faz a retomada de dois textos, aqui chamados de texto A e de texto B. O texto A, anterior ao texto B, refere-se a *Narcos* (2015), série original da Netflix, uma provedora global de filmes e séries de televisão privada que conta a história, baseada em fatos, de um dos maiores traficantes do mundo, Pablo Escobar. O texto B, por sua vez, rememora a apreensão de 36 kg de cocaína que ocorreu em 25 de junho de 2019, na Espanha, em um dos aviões das Forças Armadas Brasileira (FAB). Este episódio foi bastante noticiado pela mídia mundial por levantar o questionamento sobre a possibilidade do próprio presidente da República Brasileira, Jair Messias Bolsonaro, então filiado ao PSL, saber se o crime ocorria em sua comitiva. Portanto, ao entrelaçar os dois textos, A e B, temos um texto C, intertextual, que representa um rico recurso linguístico-textual. É preciso indicar, ainda, que embora seja quase impossível mapear a autoria de boa parte dos textos intertextuais que circula em nosso meio, sobretudo àqueles do domínio da internet, como é o caso do texto imagético 1, é possível inferirmos, e o professor deverá sinalizar isso aos alunos, caso eles não evidenciem oralmente durante a atividade, que a intenção do autor da imagem foi a de censurar/ridicularizar a figura do presidente brasileiro, comparando-o ao traficante colombiano Pablo Escobar, por meio dos elementos imagéticos remissivos à série: alteração do aspecto físico do presidente (com o fito de aproximar a aparência dos dois indivíduos), o pó voando atrás dele (representando a cocaína), a alusão ao título da série (*Bolso Narcos*) e assim por diante.

A imagem 2, por sua vez, pode ser significada pelos alunos muito facilmente, uma vez que os dois textos ali misturados são amplamente conhecidos. O texto A, tal como na imagem 1, é anterior ao texto B, e remonta a clássica capa do disco *Abbey Road*, d'Os *Beatles*, registrada pelo fotógrafo escocês Iain MacMillan²¹, enquanto o grupo cruzava a avenida *Abbey road*, em 8 de agosto de 1969, em Londres. O texto B, a seu tempo, coaduna-se ao texto A ao dispor os personagens da famosa animação televisiva

²¹ Conforme Daniel Lemos, em publicação (s/d) no site tutoriart.com.

Os Simpsons, na mesma rua em que o grupo de rock inglês, claramente por meio da manipulação da imagem original, aludindo, pois, à capa do disco Abbey road e promovendo o texto C.

Finalmente, a imagem 3, talvez, necessite de uma maior intervenção do professor quanto à produção de sentido, isso porque o texto A refere-se à obra “A criação de Adão”, de Michelangelo, conhecido principalmente pelo texto em questão, que compõe as pinturas do teto da Capela Sistina, na Itália. A pintura foi feita entre os anos de 1508 e 1510 a pedido do então papa Júlio II; dito isso, somado à distância temporal, o fator da ausência de acesso a alguns patrimônios culturais da história faz com que muitas pessoas permaneçam alheias a eles, podendo esse ser um importante motivo para o desconhecimento de alguns alunos sobre a pintura e/ou sobre o pintor citados. No entanto, retomando o fio intertextual da imagem 3, como dizíamos, o texto A, a rigor, já não é “original”, visto que ele é uma leitura de profecias do texto bíblico, como o próprio nome da pintura sugere e, assim como boa parte da tradição artística, as pessoas ali retratadas são todas brancas, inclusive Deus. No entanto, no texto B, aquele que, de fato, os alunos veem na imagem 3, a pintura é exatamente igual a do pintor italiano, mas difere apenas por 2 elementos, e aqui os alunos mesmos podem apontar, a partir da apresentação, também, da obra de Michelangelo: 1. os personagens são negros, e, 2. Deus é uma mulher. A autora do texto B é a norte-americana Harmonia Rosales, cuja releitura pode ser interpretada como uma forma de inserir pessoas negras, antes apagadas das representações artísticas, e dar-lhes visibilidade. Deus, como mulher, pode ser lido de muitas formas, dentre as quais a de que, se é a mulher quem gera e dá vida a todas as pessoas, faria muito mais sentido pensar Deus como uma mulher, e uma mulher negra. Como o texto C, cuja gênese ocorre com a integração entre os textos A e B, pode causar controvérsia, é salutar a mediação do professor na condução das discussões, sobretudo destacando que as possibilidades de interpretação de um texto são diversas, e que todas devem ser respeitadas.

Terceiro momento: Aproveitando-se da participação, certamente calorosa, dos alunos na atividade que envolveu fala e escuta no segundo momento, o professor passará a instigar os alunos a pensarem em outras formas de intertexto, para além dos textos imagéticos, mais precisamente entre os textos literários que, para eles, enquadrem-se no gênero romance *best-seller*. Nesse momento, muito provavelmente muitos alunos podem confundir o gênero romance com outro gênero, como o conto, por exemplo, ou a novela. Sabendo disso, o professor deve intervir no sentido de especificar as

características do gênero em questão, bem como contextualizar, para a turma, sobre a historicidade do termo *best seller*, a fim de que os discentes o conheçam.

Quarto momento: Tendo em vista que muitos alunos irão citar, no terceiro momento, alguma leitura literária não canônica, o docente deverá questioná-los sobre quais seriam as suas expectativas se essas leituras, que muito provavelmente compreendem as leituras anárquicas das OCNEM (2006) e o letramento ideológico de Street (2008), sinalizadas por eles, compusessem o repertório de leitura literária da escola, juntamente com as leituras literárias tradicionais/canônicas. Aqui, há a possibilidade de a maioria ser contrária ou a favor ou mesmo imparcial em relação à inclusão da literatura não canônica em sala de aula, porém, com base em nossa pesquisa piloto, julgamos que a maioria compreenderá como positiva essa ampliação.

Produção inicial (3 aulas, de 50 minutos cada)

Objetivos:

- Ler os contos “Maria”, de Conceição Evaristo, e “Pai Contra Mãe”, de Machado de Assis;
- Perceber os elementos intertextuais contidos nos contos lidos;
- Promover o intertexto, em texto escrito, entre os contos “Maria”, de Conceição Evaristo, e “Pai Contra Mãe”, de Machado de Assis.

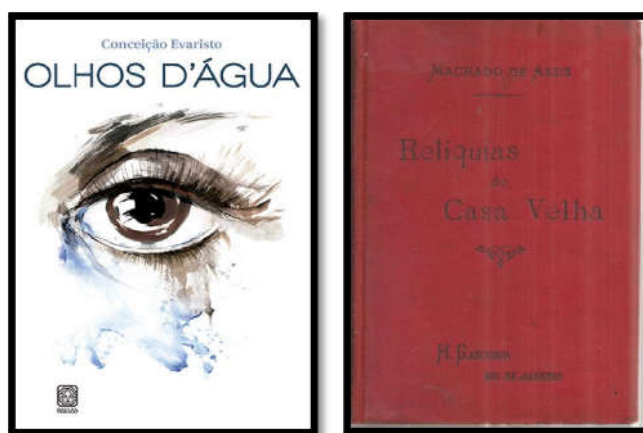
Recursos: Livros **Olhos D’água** e **Relíquias da Casa Velha**, cópia dos dois contos e oralidade

Descrição dos procedimentos:

Primeiro momento: A produção inicial começará com a apresentação dos dois contos a serem lidos, a saber, o de Conceição Evaristo, “Maria”, publicado em seu livro de contos **Olhos D’água**, em 2014, e “Pai Contra Mãe”, que faz parte do livro **Relíquias da Casa Velha**, cuja primeira publicação data de 1906, do também escritor brasileiro Machado de Assis. A leitura do primeiro conto, “Maria”, será feita em voz alta, pelo professor, e acompanhada pelos alunos, aos quais será disponibilizada uma cópia de ambos os contos. Antes disso, porém, o docente mostrará a capa do livro no qual consta este conto (ver IMAGEM 4), e pedirá que os alunos exponham, oralmente, as relações entre o título e a capa que acreditam serem possíveis de se fazer, bem como quais as

impressões que eles tiveram da leitura da capa. Em seguida, será iniciada a leitura. Feito isso, o mediador fará a mesma coisa com a capa do livro (ver IMAGEM 5) em que consta o conto de Machado de Assis, “Pai Contra Mãe”, solicitando, novamente, que os alunos façam associações entre o título do livro e o que percebem a partir dele. Pode ocorrer, neste caso, de os alunos comentarem pouco sobre a leitura da capa do livro de Machado, haja vista que ela dispõe de bem menos recursos visuais do que a capa do livro de Conceição Evaristo.

Imagens 4 e 5: Capas dos livros **Olhos D’água** (2014) e **Relíquias da Casa Velha** (1906), respectivamente



Fonte: Domínio Público

Concluídas ambas as leituras dos contos, os alunos serão instigados a compartilhar as suas interpretações acerca do que foi lido. Possivelmente, a participação dos alunos, por meio dos comentários e colocações, será muito acentuada, tendo em vista as cenas chocantes de violência que as duas narrativas ensejam, de modo que temos aí uma primeira aproximação entre os dois textos. Em “Maria”, tem-se uma narrativa que retrata a vida de muitas mulheres negras, periféricas e domésticas da contemporaneidade brasileira. Em tal conto, Maria, a personagem principal, espera o ônibus que a levará de volta para casa após um longo dia de trabalho, dia esse que, embora cansativo, encerra-se com a felicidade de poder levar a pesada sacola com os alimentos que sobraram da ceia de Natal da casa da patroa para o lar, para o sustento dos filhos. Ao pegar a sua condução, que, como de costume, chegou atrasada, Maria percebe que um homem, que já estava no ônibus, aproxima-se e paga a sua passagem e a dela. Já sentados, lado a lado, a mulher então rememora os dias que viveu com aquele

homem, pai de um de seus filhos, e sente saudade do cotidiano que levavam. Após trocarem algumas palavras carregadas de nostalgia, o homem se levanta e saca a arma enquanto o seu comparsa, do fundo do ônibus, anuncia o assalto e segue recolhendo os pertencentes de todos os passageiros, menos os de Maria. Em seguida, os bandidos descem do veículo e os demais passageiros apontam que Maria conversava com um dos assaltantes, sendo que ela havia sido a única que não foi assaltada, algo que, na perspectiva de muitos dos seus algozes, significava o seu envolvimento com o crime. O conto termina, então, com a morte de Maria, linchada dentro do ônibus enquanto as frutas e o resto do peru da ceia rolavam pelo chão.

A seu tempo, “Pai Contra Mãe” insere-se em um contexto no qual o Brasil ainda era assolado pela escravidão, período esse em que a figura do caçador de escravos fugidos era impulsionada por aqueles que não conseguiam sobreviver por outros meios. Este era o caso do personagem principal da narrativa, Cândido Neves, que opta por esse ofício após o desejo de formar uma família com Clara, sua namorada, com quem vivia junto na casa da tia de sua parceira, Mônica. Porém, como a caça aos escravos se tornou muito popular, conseqüentemente a concorrência passou a ser grande, e a renda de Cândido foi se tornando cada vez menor. A situação piorou quando Clara descobriu-se grávida e sob o risco de ser expulsa de casa, juntamente com Cândido. A tia da moça, Mônica, sugere ao casal que abandone a criança na Roda dos Enjeitados, um local onde as crianças indesejadas eram alocadas. Quando Clara dá a luz, Cândido se desespera, pois agora ele havia se tornado pai de um menino, justamente o que ele mais queria, mas, ainda assim, decide ouvir a sugestão de Mônica. A caminho da Roda, Cândido depara-se com Arminda, uma escrava fugida cujo dono pagaria muito bem a quem lhe prendesse. Rapidamente Cândido deixa o filho em uma farmácia e corre a fim de apanhar a escrava. Quando enfim ele a alcança e a amarra, Arminda pede desesperadamente que Cândido a liberte, pois não desejava voltar a sofrer as violências que havia sofrido com o seu dono, além do mais estando grávida. Decidido, Cândido arrasta Arminda pelas ruas. Entre o sangue da escrava e as ironias do narrador, Arminda aborta o filho a céu aberto e é entregue ao seu proprietário. Após receber o valor da captura, Cândido segue exultante para a farmácia e apanha o seu filho com o intuito de não mais o deixar na Roda.

Como se viu, as cenas de violência enfatizadas em ambos os textos são chocantes, e, tendo isso em vista, o professor deve questionar os alunos: “Chocamo-nos com as cenas dos contos mais porque os autores conseguiram se mostrar extremamente

habilidosos para construir as narrativas ficcionais, ou porque essas cenas são extremamente verossímeis e presentes, ainda, em nosso cotidiano ou os dois?”. Por meio dessa questão, o professor mediará a discussão sempre oferecendo a fala aos discentes, para que eles pensem o intertexto não só entre os contos lidos, mas entre as narrativas e os constantes episódios de violência que vivenciamos em nosso dia a dia, sobretudo se formos, tais como as duas personagens violentadas no conto, mulheres pretas e pobres. Em relação ao texto de Conceição, somada a evidente denúncia que ela movimenta sobre as situações abusivas do empregador em relação ao empregado, pode-se discutir sobre uma prática extremamente recorrente, que é a do linchamento. Tal como Maria, inúmeras pessoas são vítimas desse crime no país e, como se não bastasse, àqueles que cometem esse tipo de crime são incentivados tanto por alguns jornalistas ultraconservadores, como pelo próprio atual governo fascista, que, entre outras atrocidades, teve como uma das propagandas que o promoveu, a de armar a população, isto é, os “cidadãos de bem”, contra os criminosos. Nesse sentido, o Estado erra duas vezes: ao incentivar a “justiça popular”, inclusive buscando armá-la, e ao não punir os criminosos.

Sobre a participação da mídia enquanto propulsora desse tipo de violência popular cabe à professora lembrar, por exemplo, o episódio em que a então âncora do SBT Brasil, Rachel Sheherazade, em 2018, parabenizou a atitude de alguns moradores da periferia do Rio de Janeiro por terem amarrado um jovem negro em um poste, pelo pescoço, acusado de roubos na região. Após o incentivo da jornalista, dezenas de outros linchamentos ocorreram, entre eles o de uma mulher de 33 anos, Fabiane Maria de Jesus, amplamente noticiado devido à brutalidade do crime, que foi registrado e publicado na rede. Neste caso, algumas pessoas residentes do bairro Morrinhos IV, local onde a vítima morava, em São Paulo, associaram Fabiane à foto de uma mulher, que passou a circular na internet, acusada de praticar “magia negra” contra crianças. Assim, em decorrência do estímulo da mídia, do Estado e das *Fake News*, Fabiane foi assassinada.

Segundo momento: Finalmente, levando em conta a discussão e os elementos intertextuais presentes nos dois contos, o professor solicitará que os alunos redijam um texto livre, de, no mínimo, 30 linhas, em que promovam um intertexto entre as duas narrativas lidas.

Módulo 1 (3 meses e 2 semanas, ou 84 aulas, de 50 minutos cada)

Objetivos:

- Conhecer a biografia de J. R. R. Tolkien;

- Ler a trilogia **O Senhor dos Anéis** (2018), de J. R. R. Tolkien.

Recursos: Projetor, trilogia física de **O Senhor dos Anéis**, xerox da trilogia de **O Senhor dos Anéis**, celular, internet e oralidade

Descrição dos procedimentos:

Primeiro momento: No afã de sanar as possíveis dúvidas relacionadas às concepções de intertexto e de gênero romance *best seller*, o mediador iniciará a aula, e as atividades relativas ao módulo 1, retomando as discussões realizadas tanto na apresentação da situação quanto na primeira produção acerca dessas duas conceitualizações. Em seguida, o professor apresentará o escritor J. R. R. Tolkien para a turma, já verificando se os alunos o conhecem, o que pode acontecer quando o mediador associar esse nome à trilogia **O Senhor dos Anéis** (2018), do referido autor. **O Senhor dos Anéis** (2018) remonta ao mundo fantástico da Terra Média, criado por Tolkien, e que, desde a sua primeira publicação, em 1954, tem despertado o interesse dos mais variados públicos, notadamente dos adolescentes. Assim, antes da proposta da leitura propriamente dita do primeiro volume da trilogia, a saber, **A Sociedade do Anel** (2018), os alunos serão convidados a conhecer Tolkien, seu trabalho como professor e outros tantos detalhes que possam auxiliá-los a pintar um retrato do escritor. Enquanto narra os fatos da vida do autor, o professor passará algumas fotos (ver IMAGENS 6,7 e 8), no projetor, referentes à vida de Tolkien, fotos essas extraídas do site oficial do escritor no Brasil, a saber, o Instituto Sociedade de Tolkien Brasileira, fundado em 1996.

Ainda que o objetivo de um trabalho como este esteja relacionada à intenção de letrar os alunos a partir do intertexto entre as leituras anárquicas e o cânone, em momento algum o professor deve se referir a este ou àquele livro ou a este ou àquele autor como canônicos ou não canônicos, pois essas categorizações podem interferir no modo com o qual os alunos significarão essas leituras. Assim, as leituras serão realizadas a partir da sinalização de seu gênero, e não do seu prestígio acadêmico.

Imagens 6,7 e 8: Tolkien (à esquerda, na primeira foto) e o irmão; Tolkien na Primeira Guerra Mundial; e, em 1959, Tolkien sendo homenageado em Oxford



Fonte: <http://jrrolkien.com.br/>

É interessante que os alunos pensem também a respeito do processo criativo de Tolkien, suas inspirações e intenções, conforme sinalizadas pelo próprio autor, destacando o interesse que ele tinha pela criação das línguas. Para isso, a professora utilizará a biografia de Humphrey Carpenter, a saber, **J. R. R. Tolkien – Uma biografia** (2018), publicada pela Harper Collins Brasil, apresentando, ainda, com o recurso do projetor, excertos que endossem a sua exposição, como a citação a seguir, em que Tolkien revela como as suas narrativas “chegavam” até ele:

Surgiam em minha mente como coisas ‘determinadas’ e, conforme vinham, separadamente, assim também cresciam os elos. Um trabalho absorvente, embora continuamente interrompido (especialmente porque, mesmo à parte das necessidades da vida, a mente voava para o polo oposto e desdobrava-se sobre a linguística), porém, sempre tive a sensação de registrar o que já estava ‘presente’ em algum lugar, não de “inventar” (*apud* CARPENTER, 2018, p. 131).

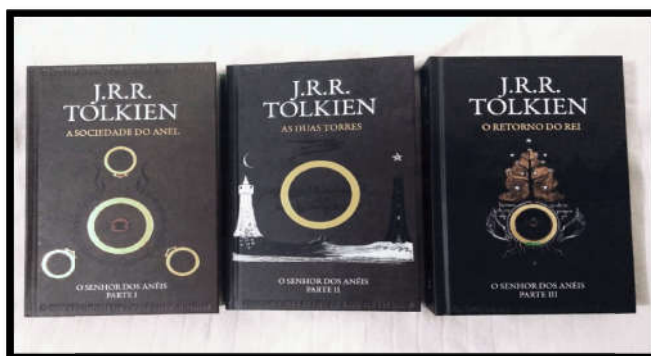
Imagem 9: Capa da biografia da Harper Collins Brasil sobre Tolkien



Fonte: Autora

Segundo momento: Posterior à apresentação da biografia de Tolkien, a professora solicitará a leitura da trilogia d'**O Senhor dos Anéis** (2018)²², também da editora Harper Collins Brasil, publicada no ano de 2019, instigando os alunos a folhearem o material e adiantarem a leitura pelo que eles observam nas capas dos três volumes.

Imagem 10: Trilogia **O Senhor dos Anéis** (2018)



Fonte: Autora

Terceiro momento: Em seguida, a professora decidirá, juntamente com a turma, o tempo estipulado para a conclusão da leitura de cada um dos livros, isto é, algo em torno de um mês para cada, tendo em vista que cada livro possui pouco mais de 550 páginas. Por sua vez, o suporte para a leitura será o computador/celular/tablet (àqueles que possuem acesso a um desses aparelhos) a partir da disponibilização do livro em PDF; já em relação àqueles que não possuem acesso a esses suportes o professor ficará encarregado de disponibilizar o material xerocado. Feito esse planejamento, o mediador sinalizará aos alunos que observem e anotem, valendo-se do mapa mental, durante a leitura, elementos, temas e aspectos que, segundo eles, possam auxiliar na leitura intertextual que será realizada posteriormente, no módulo 2. É preciso enfatizar, também, que a leitura será realizada em casa e em sala no decorrer de todo o Módulo, e que a professora deverá estar presente nas aulas a fim de mediar o processo de leitura, sanar possíveis dúvidas e resolver os demais contratemplos que a vivência em sala de aula pode apresentar, tomando para si a responsabilidade de modificar o calendário de leitura e de realizar outros ajustes se preciso for.

²² A referida trilogia tem como volume 1 o livro **A Sociedade do Anel**, volume 2 **As Duas Torres** e, por fim, volume 3 **O Retorno do Rei**.

A professora pode indicar que a turma assista à adaptação cinematográfica d’**O Senhor dos Anéis** (2018), que também carrega o mesmo nome, cuja primeira parte da trilogia foi lançada em 2001 e produzida por Peter Jackson. A adaptação pode ser facilmente localizada na internet.

Módulo 2 (2 meses, ou 48 aulas de 50 minutos cada)

Para a constituição deste Módulo, em específico, buscamos propor objetivos, primeiramente, a serem alcançados pelos nossos pares, isto é, para os docentes, e, posteriormente, objetivos a serem alcançados pelos discentes. Esse movimento, conforme já defendemos, pode iluminar os caminhos pedagógicos disponíveis àqueles, possibilitando, assim, os ajustes necessários tendo em vista a pluralidade de contextos em que essa SD possa circular. Acerca disso, reconhecemos que muitas escolas ainda não possuem recursos básicos – como projetor, xerox, biblioteca e outros insumos necessários – para pôr em prática todas as sugestões aqui endereçadas, tampouco, os discentes também podem não ter acesso à internet e a aparelhos digitais; nesse sentido, é oportuno dizer que a proposta em questão pode/deve ser adaptada a depender da necessidade.

Objetivos:

- Apresentar o escritor brasileiro João Guimarães Rosa;
- Conduzir a leitura dos contos “A terceira margem do Rio” e “O espelho”, de Guimarães Rosa;
- Instigar os alunos a compartilharem as suas respectivas leituras dos contos lidos;
- Propor a leitura de **Grande Sertão: Veredas**, de Guimarães Rosa (2001).

Recursos: Projetor, xerox ou PDF dos contos “A terceira margem do rio” e “O espelho” e do romance **Grande Sertão: Veredas** (narrativas de Guimarães Rosa), celular, internet e oralidade

Descrição dos procedimentos:

Primeiro momento: A mediadora deve iniciar a aula confirmando se os alunos concluíram a leitura do romance **O Senhor dos Anéis** (2018) e, feito isso, por meio do uso de *Power Point*, ela apresentará o escritor brasileiro João Guimarães Rosa, sua bio e bibliografia, de modo que os discentes percebam a importância que o referido escritor tem para a literatura brasileira. Acerca disso, ainda que seja pertinente associar Guimarães Rosa ao movimento literário ao qual os manuais e a crítica literária geralmente o associam, isto é, à terceira fase modernista, é prudente que essa associação seja apenas pincelada, já que esse tema não deve ser o assunto central da aula. De preferência, na aula seguinte, a professora convidará os alunos a imergirem nas letras de Guimarães Rosa, iniciando tal percurso com a leitura do conto “A terceira margem do Rio”, do livro **Primeiras Estórias** (1962). É interessante que, antes da leitura propriamente dita, a mediadora instigue os alunos a anteciparem o que será encontrado na narrativa questionando-os:

- Sobre o que vocês acham que um conto com este título trata?
- O que seria a terceira margem de um rio?

Assim indagados, os discentes serão, pouco a pouco, incitados a lerem o texto a fim de procurar as respostas para as perguntas acima. Seja na posse do PDF ou da xerox, então, a professora deve iniciar a leitura do conto, em voz alta e, assim que concluída, a mediadora precisa proporcionar um momento de compartilhamento das interpretações dos alunos, levando-os a pensarem sobre os elementos da narrativa; o que poderia ter levado o pai do protagonista a se isolar; quais foram os impactos desse isolamento na vida das pessoas, mas, principalmente na vida do protagonista; o que seria a terceira margem do rios, e assim sucessivamente. Certamente, esse momento de compartilhamento de impressões acerca do que foi lido, desde que mediado pela regente, possibilita a ampliação dos horizontes de interpretação dos leitores, algo que, no contexto de sala de aula, é muito significativo.

Segundo momento: Na aula seguinte, dando continuidade ao processo de imersão e de adaptação ao texto rosiano, o conto a ser lido deverá ser “O espelho”, uma narrativa que também faz parte do **Primeiras Estórias** (1962). Assim como procedeu na aula anterior, na aula vigente a professora deve iniciar o turno de fala sondando o que os alunos esperam encontrar nesse conto indagando-os:

- Por que vocês acham que este conto se chama “O espelho”?

Concluída a leitura, alguns questionamentos que devem/podem ser feitos:

- Qual/is é/são o/s efeito/s que a narração feita em primeira pessoa pode/m causar em nós enquanto leitores?
- O que o ato de se olhar no espelho faz o protagonista experimentar?
- Como vocês interpretam “o eu atrás de mim” do personagem?

Por meio da leitura, a mediadora deve propor pontos de convergência, também, entre o conto lido e a sociedade, visto que aquele trata de temas e preocupações de muita relevância hodiernamente, como subjetividade, alteridade, superficialidade das relações e outros repertórios.

Terceiro momento: O terceiro momento deve ter início na terceira aula de desenvolvimento do Módulo 2. Desta feita, cabe que a mediadora o introduza retomando todo o percurso realizado até então, nesse módulo, para só então convidá-los a ler **Grande Sertão: Veredas** (2001). Isso deve ser feito com a apresentação da capa do livro em questão (IMAGEM 11), de modo que se permita, também, que os alunos toquem o livro, sintam-o, cheirem-o e sintam-se, de fato, convidados a desbravarem as veredas apresentadas por Guimarães Rosa. Tal como tem feito até agora, a leitura será realizada por PDF ou xerox ou por empréstimo da biblioteca da escola, caso ela disponha. Assim, cabe questionar a turma:

- O que vocês podem inferir do enredo deste livro pelo título e pelas imagens em destaque na capa?

Por meio das respostas que forem sendo dadas, um interessante movimento pedagógico para essa situação é o de contextualizar o momento histórico em que a narrativa foi escrita/publicada, pois isso amplia o horizonte de interpretações dos alunos. Desse modo, cabe, inicialmente, que a mediadora se certifique: 1) de que todos têm condições de ler o livro, isto é, que tem o material disponível; 2) de que a turma está engajada e envolvida no processo de leitura; e 3) de que o tempo delimitado para a leitura é mesmo suficiente. Sobre isto, como o romance é, inegavelmente longo e denso, as próximas 42 aulas serão destinadas à leitura silenciosa de **Grande Sertão: Veredas**

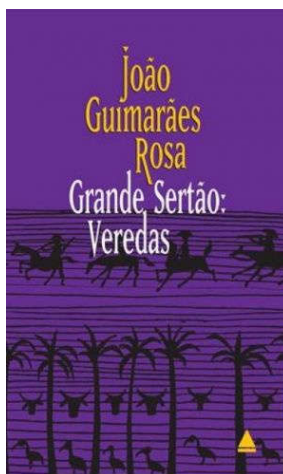
(2001), com a presença da mediadora, a qual deve estar sempre atenta às dificuldades de leitura que possam surgir, a fim de saná-las. É importante dizer, também, que a leitura a professora deve incentivar o uso contínuo das anotações de leitura, por meio do mapa mental, por parte dos discentes, visto que eles revisitarão tais anotações, no Módulo 3, para realizar o intertexto entre as narrativas centrais da SD, ou seja, entre **O Senhor dos Anéis** (2018) e **Grande Sertão: Veredas** (2001).

A professora pode indicar que a turma assista à Minissérie **Grande Sertão: Veredas**, exibida em 1985 pela emissora Globo. A adaptação do romance de Guimarães Rosa possui 25 episódios e pode ser encontrada na internet.

Objetivos:

- Conhecer o escritor brasileiro João Guimarães Rosa;
- Ler os contos “A terceira margem do Rio” e “O espelho”, de Guimarães Rosa;
- Buscar se habituar à linguagem literária particular do autor em questão;
- Compartilhar as diferentes formas de interpretar os contos lidos;
- Ler **Grande Sertão: Veredas**, de Guimarães Rosa (2001).

Imagem 11: Capa de **Grande Sertão – Veredas** (2001)



Fonte: Autora

Recursos: Projetor, xerox ou PDF dos contos “A terceira margem do rio” e “O espelho” e do romance **Grande Sertão: Veredas** (narrativas de Guimarães Rosa), celular, internet e oralidade

Descrição dos procedimentos:

Primeiro momento: O Módulo 2 deverá ter início, de preferência, e esperamos que assim seja, com a leitura totalmente finalizada da trilogia **O Senhor dos Anéis** (2018). Feito isso, esta parte da SD deve começar com a mediadora apresentando este que um é um dos mais importantes escritores do país, o mineiro João Guimarães Rosa. Tal como procedeu com Tolkien, para que os discentes consigam compreender quem foi Rosa, seu modo peculiar e extremamente rico de compor seus textos literários, a professora irá apresentar, com o auxílio do PPT, fotos da vida do autor, fatos relacionados a sua vida e a sua obra, a fim de começar a preparar esses alunos para a leitura de dois contos do escritor mineiro: “A terceira margem do rio” e “O espelho” (ambos do livro **Primeiras Estórias**), que devem ser lidos em dias de aulas distintos, com o fito de que se consiga ler e explorar todas as minúcias e temas possíveis de serem significados em ambos os contos.

Na aula seguinte, após a apresentação, cada aluno receberá uma cópia do texto (em PDF ou xerox) e “A terceira margem do rio” será lido em voz alta, pela regente. Nesse conto narra-se a história de uma família ribeirinha que se surpreende com a decisão do patriarca de encomendar uma canoa e morar no rio. O narrador do conto, filho desse indivíduo que se isola nas águas do rio que circunda a sua casa, rememora, pouco a pouco, com seus olhares de criança, jovem e adulto, todo o tempo em que seu pai viveu no rio, seus questionamentos acerca desse isolamento paterno etc. Concluída a leitura, os alunos devem ser, pois, convidados a pensar: o que seria essa “terceira” margem do rio presente no título do conto e no enredo? Quais as consequências do isolamento do pai no conto? Quais as relações intertextuais possíveis de serem feitas? Importa salientar que, ao conduzir a leitura e o momento subsequente, de construção dessa rede de compartilhamento de interpretações, a mediadora deve buscar ouvir cada aluno, auxiliando-os a pensar em elementos que, talvez, eles não tenham pensado a respeito, e estar aberta para pensar em questões que ela própria não havia pensado, mas que, nesse processo dialógico de ensino-aprendizagem, poderá reconhecer a partir da sinalização dos discentes.

Segundo momento: Na terceira aula do Módulo 2, a mediadora deve iniciar retomando o que foi feito na última aula, resgatando algumas características da narrativa lida para que, aos poucos, os alunos voltem a se inserir no mundo literário cheio de minúcias promovido por Guimarães Rosa. Em seguida, após a distribuição do conto impresso de “O espelho”, também do autor mineiro, a professora deve começar a leitura do material.

A seu tempo, “O espelho”, assim como “A terceira margem do rio”, trata-se de uma narrativa que desmembra questões existenciais extremamente importantes de serem pensadas no Ensino Médio, momento no qual, geralmente, os adolescentes passam por uma série de transformações psíquicas e físicas. Tendo isso em vista, em relação a “O espelho”, também narrado em primeira pessoa, tem-se uma narrativa que revela uma série de autoquestionamentos que o narrador faz, olhando-se no espelho, acerca do seu eu, e interessa, aqui, que a mediadora estabeleça intersecções entre o texto literário e a sociedade, sobretudo considerando como estamos condicionados a significar a nossa autoimagem a partir do outro (nosso “espelho”), isto é, das expectativas que são colocadas em nós a partir do meio social em que vivemos.

Terceiro momento: A essa altura do Módulo 2, espera-se que cada aluno, cada um a seu modo, tenha conseguido se familiarizar com o estilo de escrita de Guimarães Rosa, tarefa jamais simples, ainda que mediada.

Nesse momento, finalmente a professora deve apresentar o romance **Grande Sertão: Veredas** (2001) à turma, permitindo que os discentes toquem, folheiem e façam antecipações acerca da narrativa que os aguarda, questionando-os: “o que vocês podem inferir do enredo deste livro pelo título e pelas imagens em destaque na capa?”.

O romance em questão, dedicado à esposa do autor, Aracy de Carvalho Guimarães Rosa, é considerado, tanto pela crítica quanto pelos leitores não especializados nas narrativas rosianas, um monumento da literatura brasileira, embora seja reconhecida também internacionalmente por enfatizar temas universais. Tendo isso em vista, ao propor a leitura de um romance dessa envergadura no Ensino Médio, a professora deve estar atento à complexidade ali reverberada, o que, para muitos discentes, pode significar a recusa total à leitura, um risco que toda narrativa, complexa ou não, na verdade, está fadada a correr. **Grande Sertão: Veredas** (2001) trata-se, pois, de romance atribuído ao modernismo brasileiro, cujo enredo ocorre no início do século XX. A referida narrativa mapeia, para o leitor, as veredas percorridas pelo jagunço Riobaldo, contador-narrador-personagem do romance, bem como os encontros e desencontros vivenciados por ele entre o sertão que recobre a divisa de Minas Gerais e a Bahia. Uma das sutilezas dessa narrativa ocorre, sobretudo na “quebra de expectativa” que se dá por meio da construção desse narrador-personagem, uma vez que se trata de um jagunço, isto é, um “matador” altamente letrado que utiliza a linguagem como recurso para transitar pela língua do sertanejo, como diria o próprio Guimarães, o português popular e culto. Certamente essa pode ser a primeira ponte de intertexto entre

Guimarães e Tolkien: a paixão que os dois possuíam pelas línguas, e o uso que eles fazem das línguas em suas ficções.

Feita a apresentação de **Grande Sertão: Veredas** (2001) aos discentes, a professora deve indicar que, tal como fez com **O Senhor dos Anéis** (2018), a turma deve ler o romance de Rosa buscando/anotando elementos (nos mapas mentais) que, em sua perspectiva, possam ser significados à luz da intertextualidade, atitude fundamental para a promoção do Módulo 3. Cabe enfatizar, ainda, que a duração do Módulo 2 leva em consideração a complexidade já citada do romance rosiano, a partir da qual a professora deve dispor de intervalos, durante a leitura em sala, para mediar o encontro dos alunos e do texto literário em questão, sanando as possíveis dúvidas e estimulando-os a prosseguirem com a leitura.

Módulo 3 (3 aulas de 50 minutos cada)

Objetivos:

- Apresentar o gênero seminário;
- Construir grupos para a análise intertextual entre **O Senhor dos Anéis** (2018), de Tolkien, e **Grande Sertão: Veredas** (2001), de Guimarães Rosa;
- Delimitar temas e pontos de aproximação entre as duas narrativas que sejam passíveis de serem lidos intertextualmente.

Recursos: Projetor, xerox ou PDF de **O Senhor dos Anéis** e **Grande Sertão: Veredas**, oralidade.

Descrição dos procedimentos:

Primeiro momento: O início do Módulo 3 deve se dar a partir de aula expositiva em que a professora apresente, aos alunos, os aspectos composicionais do gênero seminário. Em seguida, a regente começará a articular/auxiliar a montagem das equipes para a posterior apresentação dos seminários sobre intertextualidade entre **O Senhor dos Anéis** (2018), de Tolkien, e **Grande Sertão: Veredas** (2001), de Guimarães Rosa e para além deles, possibilitando que os alunos se sintam livres para ler os dois romances por meio de outras leituras prévias também. O ideal, tendo em vista uma turma de 30 alunos, por exemplo, é que o seminário se dê com a apresentação de 6 grupos, cada grupo com 5 alunos. Feita essa divisão, as equipes se reunirão e se concentrarão na seleção dos elementos que, em suas perspectivas, possam ser lidos intertextualmente

para a promoção do seminário. É preciso ratificar, no entanto, que a docente deve ter consigo, a fim de mediar o estudo entre as equipes, alguns temas, e, para esta dissertação, destacamos os seguintes: 1) transgressão feminina; 2) a amizade; 3) o bem e o mal.

1. Transgressão feminina

O tema da transgressão feminina, nas duas narrativas lidas, está associado ao sistema patriarcal de dominação, por meio do qual é possível percebermos a tentativa, muitas vezes vitoriosa, de a sociedade submeter as mulheres a certos comportamentos, ou melhor, a certos papéis sociais. O tema se torna oportuno em sala de aula não apenas por propor o intertexto, em si, entre os livros, mas também por ajudar a problematizar esses papéis, que podem ser facilmente identificados a partir de questionamentos direcionados aos discentes: “Em sua casa, quem é o/a responsável por arrumar a casa, lavar a louça e, enfim, cuidar do ambiente doméstico?”. Feita essa pergunta, a professora deve buscar relacionar esse conceito de papéis sociais aos comportamentos reverberados pelas mulheres de **O Senhor dos Anéis** (2018) e de **Grande Sertão: Veredas** (2001), outra vez, levando-os a pensar quais são as mulheres das respectivas narrativas que, cada uma a seu modo, transgridem os papéis sociais a elas impostos.

É interessante mencionarmos o fato de que em quase toda a sua inteireza, **O Senhor dos Anéis** (2018) perpetua muitos elementos frequentemente associados aos romances de cavalaria, como a narrativa medieval do **Rei Arthur e Os Cavaleiros da Távola Redonda**, em que, entre outros estereótipos, ratifica-se a ideia da mulher bela e frágil e que, por isso mesmo, deve ser protegida e preservada na corte. Entretanto, há, no mínimo, dois episódios naquela narrativa em que esse estereótipo é superado, ambos pela “quebra de expectativa” contida no comportamento da personagem Éowyn. Éowyn (ou “amigo dos cavalos”, conforme significado de seu nome para o reino), caso os discentes não se recordem, é uma jovem nobre e donzela de Rohan que desejava fortemente ser uma grande guerreira, mas sempre fora proibida por seu tio, o Rei Théoden, por quem era cuidada, juntamente com seu irmão, Éomer, desde a morte dos seus pais. É, pois, em **O Retorno do Rei**, livro III de **O Senhor dos Anéis** (2018), antes da partida de Aragorn para as Sendas dos Mortos, para onde a jovem desejava acompanhá-lo, em que há o seguinte diálogo:

“Hei de ser sempre deixada para trás quando os cavaleiros partem, para cuidar da casa enquanto eles ganham renome e encontram comida e leitos quando retornam?” [...] “Poderá chegar logo um tempo”, disse ele, “quando nenhum voltará. Então haverá necessidade de valor sem renome, pois ninguém há de recordar os feitos que se fazem na última defesa de vossos lares. Porém os feitos não serão menos valorosos por lhes faltar louvor.” E ela respondeu: “Todas as tuas palavras só querem dizer: és uma mulher e teu papel é na casa. Mas, quando os homens tiverem morrido na batalha e na honra, tens permissão de ser queimada na casa, pois os homens não terão mais necessidade dela. Mas eu sou da Casa de Eorl, não uma serviçal. Sei cavalgar e empunhar a lâmina e não temo nem a dor nem a morte.” [...] “O que temes, senhora”, perguntou ele. “Uma gaiola”, disse ela. “Ficar atrás das barras até que o costume e a velhice as aceitem e que toda oportunidade de fazer grandes feitos tiver-se ido além da recordação ou do desejo.” (TOLKIEN, 2020, p. 1139).

Como se vê, a personagem Éowyn é inconformada com o papel que lhe foi imposto, e é, justamente por isso, que, na Batalha dos Campos de Pelennor, após ser proibida de lutar e defender o seu reino novamente que ela, de fato, transveste-se de homem, apresentando-se, sob a armadura que esconde a sua aparência feminina, como o guerreiro Dernhelm. O ato de se transvestir, para Éowyn é o único meio de se desvencilhar das imposições feitas a ela, isto é, das “grades” que as prende em decorrência do seu gênero. Assim, a armadura torna-se o seu refúgio e a garantia de que ela poderia, sim, lutar tão bem quanto um homem. Isso se torna evidente para nós, leitores, quando Éowyn, ainda como Dernhelm, muda o até então final trágico da batalha ao se colocar diante do Senhor dos Nazgûl, que o chama de tolo ao afirmar que nenhum homem mortal poderia impedi-lo de alcançar os seus objetivos, ofensa à qual Dernhelm responde tirando o elmo e apresentando-se como Éowyn, diz: “Mas não sou homem vivente! Contemplas uma mulher. Éowyn eu sou [...]” (TOLKIEN, 2020, p. 1215).

Paralelamente a essa ideia da transgressão feminina percebida em **O Senhor dos Anéis** (2018), em **Grande Sertão: Veredas** (2001) temos, também, uma personagem que, corajosamente, precisou renunciar logo cedo a sua feminilidade para exercer uma função notadamente masculina, isto é, a de Jagunço. Referimo-nos, obviamente, a Diadorim, cujo primeiro encontro com Riobaldo, nosso narrador-personagem, dá-se do seguinte modo: “[...] vi um menino, encostado numa árvore, pitando um cigarro. Menino mocinho, pouco menos do que eu, ou devia de regular a minha idade. Ali estava, com um chapéu-de-couro, de sujigola baixada, e se ria para mim” (ROSA, 2001, p. 118).

A composição da personagem Diadorim encanta o leitor por seu desdobramento/duplicidade ao longo da narrativa, isso porque iniciamos a nossa viagem pelo sertão mineiro-baiano acreditando que o fiel amigo de Riobaldo é homem, mas, ao findar o romance, descobrimos o seu verdadeiro sexo, escondido atrás da espingarda e do colete. O fechamento da narrativa nos revela, além da sexualidade de Diadorim, o lado trágico dessa transgressão: Diadorim só pôde ser reconhecida enquanto mulher, e amada como tal, após ser morta, quando a todos é apresentado o seu verdadeiro corpo – de mulher valente e transgressora.

2. A amizade

A fim de traçarmos um paralelo sobre o tema da amizade entre **O Senhor dos Anéis** (2018) e **Grande Sertão: Veredas** (2001) cabe questionarmos: sob qual perspectiva ambas as narrativas constroem seus discursos sobre amizade?

Como o próprio Tolkien afirmava, um de seus modelos para a constituição da sua obra, cujo cenário principal é o Condado, foram as narrativas que integram o mito arturiano. Existe, nestas histórias, um modo típico de representar o herói, de tal maneira que esse é, pois, aquele que pensa no bem comum antes de pensar no seu próprio bem. Em **O Senhor dos Anéis** (2018), essa figura é endossada pelas personagens de Passolargo e de Frodo, mas sobretudo por meio deste, cuja sina é a de destruir o Um Anel e reestabelecer a paz no mundo. Outro traço marcante dos heróis tanto das narrativas que integram o ciclo arturiano quanto do referido texto de Tolkien refere-se ao fato de que eles são homens amigáveis e essa virtude é fator preponderante para o sucesso que o futuro lhes reserva. Assim, os laços de amizade construídos em **O Senhor dos Anéis** (2018) são decisivos na difícil empreitada que os personagens se propõem a enfrentar. Nesse viés, quais episódios dessa narrativa endossam a importância da amizade para o enredo? Como eles podem ser pensados intertextualmente em relação à **Grande Sertão: Veredas** (2001)?

O tema da amizade em **O Senhor dos Anéis** (2018) desponta como um elemento tão salutar que o livro I, que integra a trilogia, como assim ficou conhecida, chama-se, justamente **A Sociedade do Anel** (2018). O início da narrativa desse primeiro livro contextualiza a constituição da sociedade, que embora não tenha sido formada pelo amor entre todas as raças ali presentes (anões e homens, por exemplo, há muito não se entendiam), forjou-se pelo desejo maior de vencer o inimigo em comum.

Por sua vez, há uma amizade especificamente, em **O Senhor dos Anéis** (2018), que merece toda a nossa atenção e admiração, a saber, a relação desenvolvida entre Frodo e Sam. Frodo, como sinalizamos, é um hobbit que, ao contrário de todas as expectativas, acata a proposta de Gandalf de buscar destruir o Anel maligno que passa a ter posse. Frodo seria, pois, um herói bastante incomum, visto ser pequeno, de pouca força física e acostumado à vida simples e pacata que tinha. Mas o que garante o seu posterior sucesso contra todas as adversidades que surgiram até a sua, de fato, vitória? A vitória na demanda de Frodo só se dá em virtude da presença do seu fiel amigo Sam. É Sam quem percebe a ideia de Frodo de desfazer a Sociedade a fim de enfrentar sozinho os ataques do inimigo; é Sam quem abre mão do seu próprio alimento, quando a comida e a água são escassas, para que Frodo tenha vigor para seguir adiante em seu propósito; é Sam quem não desiste do amigo mesmo quando ele parecia morto, após o ataque de Laracna; é Sam que, literalmente, carrega Frodo no colo, quando este já não tinha mais forças para seguir, tanto pela fome e sede que sentia quanto pela intervenção maligna do Anel em seu fraco corpo de hobbit, até as montanhas em que o Um Anel fora forjado. Finalmente, o sucesso da peleja de Frodo contra Sauron só é possível pela amizade genuína entre Frodo e Sam, ainda que outros laços traçados no enredo da narrativa tenham, também, sua importância.

Paralelamente, em **Grande Sertão: Veredas** (2001), observamos a potência do encontro mágico entre Riobaldo e Diadorim, amigos-jagunços cuja amizade “era o braço, e o aço” (ROSA, 2001, p. 196). Sobre o tema da amizade, Riobaldo, nosso narrador-personagem, diz:

Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou – amigo – é que a gente seja, mas sem precisar de saber o por que é que é. Amigo meu era Diadorim [...] (ROSA, 2001, p. 196).

A amizade entre Riobaldo e Diadorim, como sabemos, ocorre após a recuperação de Riobaldo, ainda criança, de uma enfermidade. Como havia de pagar a promessa, feita por sua mãe, Riobaldo tinha de levantar recursos, como pedinte, a fim de realizar uma missa para agradecer a Deus pela melhoria de seu quadro de saúde. Certa feita, a caminho de sua incumbência, Riobaldo se encontrou com um menino, cuja aparência já foi aqui desenhada, a quem logo se afeiçoou e pegou conversa: conversaram sobre a vida, até que o menino desconhecido o chamou para passear de

canoa. Com seu olhar retrospectivo de narrador, Riobaldo enfatiza, já adulto, sobre a simplicidade e a beleza daquele momento que tanto o marcou, encontro esse cujas testemunhas foram as águas do Rio São Francisco. Após esse encontro, passam-se anos até os dois se encontrarem novamente, mas, desde que se reencontram passam a ser uma só sombra, uma só alma “Diadorim e eu, a sombra da gente uma só uma formava. Amizade, na lei dela” (ROSA, 2001, p. 264).

Há, no entanto, uma particularidade importante de se pontuar sobre a amizade entre Riobaldo e Diadorim; algo que vai além do aço e do braço que forjam o encontro de dois jagunços amigos, a saber, a sinalização feita pelo narrador, por meio de alguns episódios, de que existiria, no âmago de ambos os jagunços, um amor mais apurado do que o fraternal, que se dá entre dois parceiros que muito se estimam. Sendo assim, o ciúmes de Diadorim em relação ao envolvimento de Riobaldo com Otacília e Nhorinhá, ou as descrições impressionadas de Riobaldo acerca da alvura da pele e do verde dos olhos de Diadorim sugerem, para nós, leitores que pouco ainda sabíamos sobre o desfecho da trama, um amor genuíno, embora reprimido; um amor que mesmo não sendo escancarado é reconhecido pelos corpos dos dois amigos, corpos esses que sabem mais do que a própria consciência dos personagens revela:

[...] Mas eu gostava dele, dia mais dia, mais gostava. Diga o senhor: como um feitiço? Isso. Feito coisa feita. Era ele estar perto de mim, e nada me faltava. Era ele fechar a cara e estar tristonho, e eu perdia meu sossego. Era ele estar por longe, e eu só nele pensava. E eu mesmo não entendia então o que aquilo era? Sei que sim. Mas não. E eu mesmo entender não queria. Acho que. Aquela meiguice, desigual que ele sabia esconder o mais de sempre. E em mim a vontade de chegar todo próximo, quase uma ânsia de sentir o cheiro do corpo dele, dos braços, que às vezes adivinhei insensatamente – tentação dessa eu espairecia, aí rijo comigo renegava. Muitos momentos. Conforme, por exemplo, quando eu me lembrava daquelas mãos, do jeito como se encostavam em meu rosto, quando ele cortou meu cabelo. Sempre (ROSA, 2001, p. 162 – 163).

A amizade entre Riobaldo e Diadorim, certamente distinta daquela vivenciada por Frodo e Sam, afirma-se como fundamental em **Grande Sertão: Veredas** (2001), pois é a força motriz responsável pela gloriiosidade desse texto rosiano.

3. O bem e o mal

As ideias quase sempre dicotômicas de bem e de mal permeiam boa parte das narrativas literárias com as quais temos contato, e, de igual maneira, constam tanto em **O Senhor dos Anéis** (2018) quanto em **Grande Sertão: Veredas** (2001). Esse tema se faz reconhecível, assim, aos alunos que encetarão esta SD, pois tais pressupostos estão engendrados, também, em nossa forma de significar o mundo, algo que certamente os auxiliará a ler intertextualmente os dois romances.

As dicotomizações bem e mal surgem em **O Senhor dos Anéis** (2018) muito associadas à trajetória cristã de Tolkien, que era católico devoto e conservador, características que podem ser sinalizadas pelos próprios alunos da presente SD, visto que, na biografia que aqui foi utilizada para conhecermos melhor os aspectos relacionados tanto à vida quanto à obra do escritor em questão, escrita por Carpenter (2018), destacou-se diversas vezes o lado religioso do autor d'**O Senhor dos Anéis** (2018) em seu estudo.

Desta feita, a visão dualista/cristã surge, na narrativa d'**O Senhor dos Anéis** (2018), por meio de diálogos, da composição de personagens e de diversos outros momentos dessa narrativa. Notadamente, para se ter uma consciência mais geral de como se fundamenta essa visão nesse texto seria interessante que retomássemos a obra de Tolkien completa, isto é, todo o conjunto de textos que remontam ao mundo fantástico de sua mitologia. Entretanto, como essa seria uma árdua tarefa, tal retomada será feita de modo muito sucinto.

A primeira grande possibilidade de intertexto entre a obra de Tolkien e o texto bíblico se dá por meio de como ambas as narrativas aduzem o momento da criação de seus mundos. Em **O Senhor dos Anéis** (2018), Arda, universo onde é situada a Terra Média, foi criada musicalmente por Eru Ilúvatar (ou Pai de tudo em élfico), um ser onipotente e bom em todas as suas ações conforme endossa **O Silmarillion** (2019), texto que detalha a origem (Primeira Era) dos seres relacionados à Terra Média. Descontente da posição que havia de ocupar para a realização da música composta por Ilúvatar, Melkor, um ser Vala de poder inestimável, levanta-se contra Eru e rebela-se contra este após ludibriar outros seres a seguirem consigo. Certamente, qualquer conhecedor do Deus judaico-cristão da Bíblia fará aproximações entre este e Ilúvatar, bem como entre as figuras de Melkor e Lúcifer, pois esses são personagens muito semelhantes, personificações de bem e de mal. Somada a essa analogia, percebe-se que toda a trama que se desenvolve nos textos de Tolkien, cujo plano de fundo se dá na

Terra Média, aí incluído **O Senhor dos Anéis** (2018), é resultado da disputa entre Ilúvatar e Melkor, isto é, da batalha entre o bem e o mal.

Na Terceira Era, quando se passa a narrativa d'**O Senhor dos Anéis** (2018) e quando começa a demanda de Frodo, tem-se, então, os desdobramentos principais relacionados ao elemento essencial para se compreender a disputa entre o bem e o mal: o Um Anel. Criado por Sauron, servidor de Melkor, o anel fora forjado sob a intenção do mal, uma vez que, secretamente criado, o desejo de seu criador, o senhor dos anéis, era o de escravizar os detentores dos demais anéis e de restaurar a força de seu mestre no mundo, conforme discutimos durante a apresentação do enredo dessa narrativa.

Paralelamente, é oportuno problematizar a forma por meio da qual o Um Anel age. Já na posse de Frodo, hobbit que pode ser facilmente identificado pelos alunos, nesta SD, como bom, aos poucos passa a perder essa essência de benevolência ao passo em que é instigado, pelo próprio objeto, a usá-lo. Nesse viés, nota-se que o anel consegue ludibriá-lo algumas vezes durante a sua demanda, de modo que, mesmo sendo bom e engajado em deixar sua terra a fim de dar fim ao mal iminente, Frodo passa a agir, pouco a pouco, sob a influência de Sauron por intermédio do anel. Assim, vê-se como o poder maligno presente no anel pode ser interpretado de maneira ambivalente, visto que ora ele manipula o seu usuário em favor da vontade do senhor dos anéis e ora apenas potencializa o desejo maligno que já existe em quem tem a sua posse. Isso explica o fato de seres poderosos como Gandalf e Galadriel recusarem veementemente receber o objeto, pois, caso o fizessem, o poder de destruição do objeto seria ainda maior. Desta feita, um questionamento que pode ser feito aos discentes é: seria Frodo, então, inteiramente bom?

Distintamente do texto de Tolkien, em que o bem e o mal são, em quase todos os casos, personificados ou objetificados (no Um Anel, por exemplo), essas categorizações surgem na referida narrativa rosiana por meio de elocubrações filosófica-existenciais, uma delas repetidamente endossada pelo narrador por meio da consideração (ou aviso, por que não?) de que viver é muito perigoso justamente porque, no Sertão, principalmente, existem forças opostas em constante peleja por nossas almas. Nesse sentido, ao reexaminar as suas perigosas andanças enquanto jagunço, o que se infere é que Riobaldo busca promover uma autocrítica a fim de compreender o destino da sua alma, isto é, se irá para o céu ou para o inferno, perspectiva que aproxima esse texto, também, ao texto bíblico, segundo o qual os homens serão julgados a partir das suas ações.

Em **Grande Sertão: Veredas** (2001), a problemática entre o bem e o mal demonstra ser, assim, desde a primeira página, uma questão para o nosso narrador-personagem, ex-jagunço, Riobaldo, para quem o bem pertence a Deus e o mal ao diabo. Contrário ao que se possa supor, Riobaldo, ao buscar compreender o que foi a sua vida por meio do diálogo-monólogo no qual se assenta a respectiva narrativa, mostra-se ser um religioso atípico, buscando o bem em todas as veredas da religiosidade:

[...] Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito de todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue. Rezo cristão, católico, embrenho a certo; e aceito as preces de compadre meu Quelemém, doutrina dele, de Cardéque. Mas, quando posso, vou no Mindubim, onde um Matias é crente, metodista: a gente se acusa de pecador, lê alto a Bíblia, e ora, cantando hinos belos deles. Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Eu queria rezar – o tempo todo. Muita gente não me aprova, acham que lei de Deus é privilégios, invariável. E eu! Bofe! Detesto! O que sou? – o que faço, que quero, muito curial. E em cara de todos faço, executado. Eu não tresmalho (ROSA, 2001, p. 32).

Similar ao modo como o mal e o bem são explorados em **O Senhor dos Anéis** (2018), na narrativa do escritor brasileiro essas forças não parecem se apartar totalmente, haja vista que elas ora se afastam ora se complementam. No entanto, não é essa a concepção que Riobaldo tem, uma vez que ele as valora diversas vezes, deixando evidente o seu desejo de extinguir o bem em favor do mal.

Fortemente influenciado pelas narrativas que rondam o Sertão acerca do “capiroto”, Riobaldo descreve, em muitas passagens, como o diabo/o mal se apodera das pessoas, dos bichos e das plantas a fim de instituir o seu poderio, como confirma a seguinte passagem:

Mal haja-me! Sofro pena de contar não... Melhor, se arrepare: pois, num chão, e com igual formato de ramos e folhas, não dá a mandioca mansa, que se come comum, e a mandioca-brava, que mata? Agora, o senhor já viu uma estranhez? A mandioca-doce pode de repente virar azangada – motivos não sei; às vezes se diz que é por replantada no terreno sempre, com mudas seguidas, de manaíbas – vai em amargando, de tanto em tanto, de si mesma toma peçonhas. E, ora veja: a outra, a mandiocabrava, também é que às vezes pode ficar mansa, a esmo, de se comer sem nenhum mal. E que isso é? Eh, o senhor já viu, por ver, a feiúra de ódio franzido, carantonho, nas faces duma cobra cascavel? Observou o porco gordo, cada dia mais feliz bruto, capaz de, pudesse, roncar e engolir por sua suja comodidade o mundo todo? E gavião, corvo, alguns, as feições deles já representam a precisão de talhar para adiante, rasgar e estraçalhar a bico, parece

uma quicé muito afiada por ruim desejo. Tudo. Tem até tortas raças de pedras, horrorosas, venenosas – que estragam mortal a água, se estão jazendo em fundo de poço; o diabo dentro delas dorme: são o demo. Se sabe? E o demo – que é só assim o significado dum azougue maligno – tem ordem de seguir o caminho dele, tem licença para campear?! Arre, ele está misturado em tudo (ROSA, 2001, p. 27).

Evidentemente, ao imprimir tais crenças em Riobaldo, Rosa demonstrou uma notória habilidade em significar o homem sertanejo e o sertão. Desta feita, um movimento pedagógico interessante para a composição da SD seria se a docente levasse os alunos a cotejarem os “causos” que conhecem, seja por meio de um familiar, amigo ou conhecido, a respeito das práticas do diabo no sertão, cotejando tais episódios aos fenômenos narrados pelo personagem.

Produção final (3 aulas de 50 minutos cada)

Objetivos:

- Apresentar seminário à luz da intertextualidade entre os dois romances lidos e para além deles;

Essa sinalização é importante de ser feita pois os alunos podem associar as leituras selecionadas para compor a SD com outros textos lidos por eles, o que nos interessa muito.

- Demonstrar habilidade ao promover a análise intertextual entre os romances lidos.

Recursos: Projetor, xerox ou PDF de **O Senhor dos Anéis** e **Grande Sertão: Veredas**, oralidade.

Descrição dos procedimentos:

Primeiro momento: Com a finalização do Módulo 3, momento em que os alunos conheceram o gênero oral seminário e sinalizaram, após a leitura de **O Senhor dos Anéis** (2018) e **Grande Sertão: Veredas** (2001), temas passíveis de serem lidos intertextualmente entre ambas narrativas, espera-se, neste momento, que eles tenham não somente conseguido assimilar algumas possibilidades de se fazer intertexto literário como também tenham adquirido, nesse processo, o gosto pela leitura literária, seja ela canônica ou não (ou ambas), como aqui foi proposto. Tendo isso em vista, após incentivar os discentes para a culminância da SD, os alunos, finalmente, se apresentarão, cada um em seu respectivo grupo, por meio do gênero seminário, as leituras intertextuais que conseguiram realizar entre esses dois monumentos da literatura.

4.6 – Cá entre nós

Preocupa-nos, nesta dissertação, antecipar questionamentos que possam surgir para os pares que desejarem abraçar a nossa proposta de SD e torna-la efetiva no chão da escola. A esse respeito, esta subseção insere-se como um lugar de resposta a esses questionamentos possíveis.

Primeiramente, sem perder de vista a nossa proposta e a robustez que ela apresenta, certamente muitas pessoas podem entendê-la como inviável tendo em vista o volume de páginas ²³ que tanto a trilogia de **O Senhor dos Anéis** quanto **Grande Sertão: Veredas** possuem. Acerca disso, é preciso sinalizarmos que os textos que remontam a nossa SD são, de fato, propostas de leitura intertextual no espaço formal de ensino. Isso posto, o docente que a abraçar tem total liberdade de alterar, se preciso for, tendo como norte o seu chão de escola específico, a seleção desses textos. Em relação à nossa proposta, conforme reiteramos em diversos momentos, ela surge como tentativa de buscar respeitar a escolha anárquica dos discentes da nossa pesquisa-piloto, quando os estudantes daquele contexto indicaram **O Senhor dos Anéis** como uma leitura importante de prazer e de fruição a ser mobilizada, em sala de aula, ao lado da leitura

²³ Estamos certos de que nem todo estudante verá com bons olhos a leitura de textos tão extensos, seja ele canônico ou não, porém, para nós, partir desse pressuposto de modo genérico, espalhando-o a todos os estudantes, é subestimar e desconhecer as práticas de leitura realizadas por eles fora da escola. Prova disso são os estudantes da nossa pesquisa-piloto, em que a maioria deles apontou que leu trilogias e séries inteiras de livros, sobretudo, não-canônicos, como os da saga **Harry Potter** e o próprio **Senhor dos Anéis**.

canônica, **Grande Sertão: Veredas**, já presente no currículo daquela série. Por isso mesmo, cientes da complexidade e do volume dessas narrativas, a SD foi pensada para ser realizada durante todo o ano letivo, algo que pode ser transposto para uma unidade letiva apenas, por exemplo, desde que a curadoria dos textos e a abordagem deles sejam readequadas.

Por sua vez, vale destacar, ainda, que, em termos seleção dos textos, o docente deve estar aberto à leitura da escolha anárquica não só para poder mediar a leitura de modo mais significativo, como para ampliar, também, o seu próprio repertório de leitura literária. Evidentemente, esse gesto poderá ceifar uma das queixas mais recorrentes direcionados ao ensino de literatura, no Brasil, a saber, o de que o letramento literário que se faz em tal espaço é sempre mobilizado tendo em vista as leituras do próprio professor.

Em suma, é preciso adiantar uma dúvida possível de surgir a respeito do uso que propomos fazer, em nossa SD, dos mapas mentais. Ora, sabemos que uma das principais críticas ao ensino de literatura, no Brasil, suscitadas, inclusive na presente dissertação, envolve a leitura acrítica dos textos literários, quando os estudantes são obrigados a preencherem intermináveis fichas de leitura meramente para demonstrarem que leram as narrativas para o docente. Nesse sentido, talvez uma leitura menos atenciosa da nossa dissertação faça parecer que, ao solicitarmos que os nossos estudantes utilizem os mapas mentais para tomar nota dos conceitos de intertexto e dos próprios intertextos propiciados, estaríamos, justamente, valendo-nos de um método tradicional tão refutado neste texto. No entanto, é salutar advogarmos que isso não procede, posto que as finalidades entre esta prática e a que propomos são distintas. No método tradicional de ensino, o estudante é tomado como um ser passivo, e não como um ator essencial no/do processo de ensino, como aqui se compreende; lá, as leituras são impostas e os estudantes não fazem parte do momento da seleção dessas leituras, como aqui, em que as leituras anárquica e a canônica são prestigiadas da mesma maneira; lá, a anotação se limita à comprovação, mas, aqui, ela funciona como um suporte à memória do estudante, suporte esse que o auxilia nos momentos das discussões e do próprio Seminário.

Logo, feitas essas antecipações (que obviamente não dão conta de todas as variáveis de questionamentos que podem surgir), convidamos o nosso leitor a um dos momentos finais da feitura desta dissertação, mas não menos fulcral, a saber, a do desnudamento da nossa SD.

4.7 – Cruzando impressões e ressignificando a prática

Um cuidado que nos acompanhou durante todo o processo de feitura desta dissertação está relacionado ao nosso desejo de buscar conjugar, dentro das possibilidades, o conhecimento teórico e os desafios concernentes à prática docente, mesmo em um contexto notadamente marcado por incertezas.

Nesse viés, um caminho possível encontrado por nós para continuarmos nos movimentando rumo a esse objetivo foi o de, remotamente, permitir a leitura da nossa Sequência Didática por docentes de Língua Portuguesa/Literatura que, por meio de um questionário composto por 3 perguntas, ajudassem-nos a ressignificar a nossa SD e a perspectiva acerca do letramento literário que propomos, pautado na leitura intertextual de um texto canônico e de uma escolha anárquica, em termos de possibilidade de execução ou não dessa mesma SD. Os nossos pares em questão tinham os seguintes perfis²⁴:

Tabela 2 – Perfis dos pares²⁵

²⁴ Optamos por identificar as professoras conforme a Tabela 1 a fim de que elas pudessem ser resguardadas.

²⁵ Mesmo optando por não identificar os nomes dos nossos pares, interessa-nos evidenciar como endereçamos o nosso convite a eles, bem como as suas características enquanto profissional e outros aspectos. O convite e aplicação do questionário aos pares, como já sinalizamos, foram feitos remotamente, em decorrência da pandemia da Covid-19, e, a princípio, buscamos selecionar pessoas que não fossem próximas, para manter a parcialidade da análise. Assim, para alcançar esse objetivo, realizamos o convite em um *post* do *Facebook*, em um grupo de professores de Língua Portuguesa que participávamos e que possuía profissionais de todo o Brasil. Nesse *post*, além de indicar o nosso contato de *e-mail*, enfatizamos que o questionário comporia a nossa dissertação de mestrado. No entanto, apenas uma pessoa se prontificou a responder o documento, isto é, P5. Sem a quantidade de informantes necessária, optamos por aplicar o questionário a docente que nos deu aula de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, P3, que aceitou prontamente o convite, a duas colegas da graduação, P2 e P4, e a uma outra colega, P1, veterana do curso de Letras quando fomos selecionados para o curso em questão. Em relação ao gênero, todos os pares são do sexo feminino e tinham entre 25 e 68 anos, quando da realização da aplicação dos questionários. P1, recém-graduada e não atuante, tinha 27 anos de idade. P2, também, recém graduada e não atuante, tinha 25 anos de idade. P3, atuante há 22 anos como professora da rede pública da Bahia, tinha 47 anos de idade. P4, por sua vez, tinha 29 anos de idade e há um ano e dez meses trabalhava na rede municipal de ensino de Feira de Santana – BA. Por fim, P5, professora aposentada de 68 anos de idade, trabalhou por mais de trinta anos entre as redes pública e privada, concluindo suas atividades docentes há pouco menos de 10 anos.

Identificação	Perfil
P1	Recém graduado e não atuante
P2	Recém graduado e não atuante
P3	Atuante
P4	Atuante
P5	Aposentado

Fonte: Autora

Conforme indicamos na Tabela 2, buscamos disponibilizar a nossa SD a três perfis distintos de professores, isto é, a dois professores recém-graduados, mas ainda não atuantes, a dois professores atuantes e a um professor aposentado. Essa diversidade de perfis e, simultaneamente, de leituras acerca da SD, certamente, ajudou-nos a repensar algumas ações e escolhas literárias estabelecidas, tendo em vista o que pode ou não ser viável em termos de aplicação da proposta. Segue, dessa forma, a Tabela 3, em que constam os 3 questionamentos endereçados aos nossos pares anteriormente identificados.

Tabela 3 – Questões do questionário

1. Qual a pertinência da nossa proposta de intertexto entre as duas narrativas literárias apresentadas, em contexto de sala de aula?
2. Quais as possibilidades e os limites de aplicação dessa proposta de trabalho tendo em vista o ensino de literatura na escola?
3. O que você sugere que seja alterado em nossa proposta? Por quê?

Fonte: Autora

Tendo em vista esses questionamentos, na sequência, predisposmo-nos a analisar as respostas²⁶ a eles direcionadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Respostas ao item 1 do questionário: Qual a pertinência da nossa proposta de intertexto entre as duas narrativas literárias apresentadas, em contexto de sala de aula?

²⁶ Todas as respostas foram transcritas tais como constam nos originais.

Identificação	Resposta
P1	A proposta é válida e pertinente nas duas primeiras sequências em que se trabalha com gêneros mais curtos. Em relação aos romances, as obras são extensas para serem analisadas na intertextualidade. Apesar dos alunos ser de Ensino Médio é necessário tempo para se familiarizarem com o conceito de intertextualidade e com as obras em questão.
P2	Que os alunos aprendam a reconhecer e analisar relações de intertextualidades.
P3	A relevância da leitura, interpretação, compreensão e discussão de textos literários em sala de aula, principalmente no contexto atual, é indiscutível. A sociedade prega a urgência, o descartável, o transitório, enquanto a literatura é a permanência, o imortal, a esperança. O discente precisa do contato com o mundo através de um outro olhar: O olhar da literatura. E, não deixa de ser bem atual a discussão entre a literatura não canônica e a canônica. O jovem deve ter conhecimento para fazer suas escolhas.
P4	Partindo da ideia de que o objetivo é formar o leitor, ver a leitura anárquica como porta de entrada para a criação dos hábitos de leitura (e não como uma “pré-leitura” das obras canônicas)indica uma forma de dar utilidade para ela no contexto de sala de aula.Por meio desse diálogo entre as narrativas é possível fazer com que o discente perceba que não há uma distância intransponível entre um “estilo “literário e outro. A proposta de diálogo entre as duas narrativas literárias pode encorajar os professores a elaborar projetos de leitura que fomentem a formação de leitores e a valorização da literatura nas suas manifestações diversas. Além disso, o estudo orienta o professor a mostrar aos jovens o quanto as obras clássicas ainda tem a capacidade de dialogar com a sua realidade.
P5	É muito assertiva, pois, apesar de cruentas, as duas cenas narradas nos mostram como a vida daquelas duas personagens eram descartáveis. Isso faz com que a literatura seja em sala aula instrumento social poderoso contra os discursos racistas e machistas que a nossa sociedade ainda traz.

Fonte: Autora

Ao analisarmos as respostas dadas ao item 1 do questionário, percebemos que a maioria dos docentes interpreta como pertinente a nossa Sequência Didática. O docente P1 (não atuante), por exemplo, notadamente se referindo à Produção Inicial, considera válida a leitura intertextual por meio dos contos de Conceição Evaristo e de Machado de Assis; no entanto, esse mesmo docente sinaliza que, no que se refere aos Módulos 1 e 2, os romances selecionados são longos e, além disso, mesmo estando no Ensino Médio, mobilizar a leitura intertextual requer tempo aos estudantes. Porém, as nossas primeiras cinco sugestões de aulas da SD constituem-se, justamente, de leituras associadas ao desenvolvimento dessa habilidade, o que, para nós, é mais do que suficiente para preparar os nossos estudantes a se apropriarem desse modo de ler os textos.

Tabela 5 – Respostas ao item 2 do questionário²⁷: Quais as possibilidades e os limites de aplicação dessa proposta de trabalho tendo em vista o ensino de literatura na escola?

Identificação	Resposta
P1	É preciso analisar a condição da escola em que será aplicada, as condições dos alunos e se a proposta alcança o nível de realidade deles.
P2	A SD apresenta módulos totalmente viáveis para o desenvolvimento (aprendizagem) dos alunos quanto aos objetivos propostos.
P3	Muitos dizem não gostar da literatura, pensando apenas nos clássicos e sem conhecimento das histórias e contextos. Neste mundo de pessoas imediatistas, rasas de informação, faz-se indispensável, urgente, iluminar o que está escondido nas letras.
P4	Com aplicação dessa proposta de trabalho é possível encontrar um lugar para o estudo do texto literário. Os textos presentes na Sequência Didática possuem temas relevantes para reflexão em sala de aula. É claro que o diálogo entre as obras literárias de universos distintos é uma proposta interessante que exige conhecimento das duas realidades por parte do professor, para que se tenha uma mediação adequada de leitura. Acredito que problemas de infraestrutura, comum em muitas escolas públicas, dificulte o acesso a um ambiente adequado ao desenvolvimento de atividades de formação de leitores de literatura .
P5	Essa discussão literária no espaço escolar nos faz pensar nos acontecimentos reais e até mesmo “intertextualizar” a ficção com acontecimentos reais em jornais e outros meios de divulgação de notícias atuais. Isso possibilita o “diálogo” entre diversos gêneros em sala de aula, o que amplia o universo de leitura do estudante e aprofunda o conhecimento em assuntos relevantes, como é o caso das temáticas

levantadas pelos dois contos apresentados.
--

Fonte: Autora

Por sua vez, muito bem direcionadas, as respostas dadas ao item 2 do questionário foram essenciais para pensarmos a nossa proposta em termos de viabilidade. Isso posto, é necessário destacarmos as respostas dos docentes P1 e P4 (não atuante e atuante, respectivamente), os quais chamaram a questão para duas problemáticas relacionadas ao ensino de literatura no Brasil, a saber: 1. A necessidade de o professor possuir a habilidade de mediar as duas leituras (canônica e não canônica) em uma SD dessa envergadura, somada a um repertório de leitura literária ainda mais amplo; e 2. A questão das condições materiais de execução da proposta, visto que muitas escolas não possuem a infraestrutura viável para tal finalidade. Alinhados com os nossos pares, também entendemos como imprescindível entender o nosso campo de atuação, adaptando a nossa prática tendo em vista o contexto em que nossos estudantes estão inseridos, daí a nossa defesa de que a presente SD pode/deve ser adaptada a depender da necessidade.

Tabela 6 – Respostas ao item 3 do questionário: O que você sugere que seja alterado em nossa proposta? Por quê?

Identificação	Resposta
P1	As obras. Há obras literárias consideradas mais importantes e que serão cobradas dos alunos no momento do exame para ingresso à universidade. O ensino médio é momento decisivo na escolha de obras. A trilogia do Senhor dos Aneis, apesar de estar mais próximo à sua realidade não deve ser proposta como nota obrigatória. Minha sugestão é um livro único que possa conversar com a obra literária escolhida, de modo que o <i>best steller</i> possa ser escolhido em outro momento pelos alunos e lidos ao decorrer do ano.
P2	Não sugiro alterações, a SD está perfeitamente planejada.
P3	A sua SD não apresenta apenas o diálogo de duas narrativas, mas de várias narrativas. O conteúdo específico seria o gênero Best Seller, mas ele acaba sendo engolido por Contos e textos imagéticos.
P4	Não sugiro alteração em relação à proposta apresentada.
P5	A proposta está excelente. Sem sugestões de mudanças.

Fonte: Autora

Finalmente, a análise das respostas dadas ao item 3 do nosso questionário revelam que boa parte dos docentes (um não atuante, um atuante e o aposentado) considera que a nossa proposta não só é viável como não carece de nenhuma mudança, algo que, certamente, evidencia que estamos alinhados com os nossos pares. Entretanto,

as respostas dadas por P1 e P3 saltam aos nossos olhos; isso porque P1 (um dos docentes não atuantes) associa o ensino de literatura a uma visão utilitária, argumentando que a escolha das “obras”, no Ensino Médio, deve ter em vista o vestibular e, desta feita, o espaço formal de ensino deve privilegiar os livros que mais aparecem nesse e em outros processos seletivos, muito provavelmente se referindo, assim, à literatura canônica. Evidentemente o leitor que ler esta dissertação até esta seção certamente perceberá que somos contrários a esse raciocínio, posto que conhecer Machado de Assis, Clarice Lispector ou o próprio Guimarães Rosa apenas com o fito de “passar no vestibular” contribui para a formação de leitores compulsórios, como advoga Faleiros, tipo de leitores que leem apenas se a leitura for útil e obrigatória – para passar no vestibular, para preencher fichas de comprovação de leitura, para não repetir o ano.

Dito isso, P3 (um dos docentes atuantes) indicou que a nossa proposta foi “engolida” por intertextos entre textos imagéticos e contos, e não entre o romance de *best-seller*. Na verdade, em todos os capítulos sinalizamos que o intertexto seria entre um texto canônico e uma escolha anárquica, e não entre *best-sellers*, como parece ter ficado evidente para o docente. O movimento do intertexto entre textos diversos, destacado por ele, foi realizado com o intuito de preparar os estudantes para o momento final, de intertexto entre os romances de Tolkien (2018) e o de Guimarães Rosa (2001), embora isso não pareça ter ficado evidente para o referido professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ÚLTIMAS PALAVRAS OU PALAVRAS EM ABERTO?

Iniciamos a feitura deste texto em um contexto que já carecia de muitas transformações em termos de pensar o letramento literário de um modo mais diversificado na escola. Hodiernamente, tendo em vista o momento de finalização desta pesquisa, tal necessidade foi impulsionada pela Covid-19, a qual, infelizmente, entre todos os seus efeitos nocivos, levou milhares de crianças e jovens brasileiros a terem de se ausentar, fisicamente, em alguns casos, do espaço escolar. Desta feita, muitos questionamentos salutareos surgem nesse novo cenário, entre eles: como promover o letramento literário por meio do ensino remoto ou híbrido de uma maneira democrática? Como não pretendemos responder agora a essa questão, posto que ainda não temos dimensão de tudo o que ainda está por vir, prometemos nos engajar em, talvez em uma futura pesquisa, teorizar sobre os prós e os contras dos paradigmas de ensino que, certamente, hão de surgir.

Isso posto, mesmo contando com uma vasta bibliografia que advoga em favor de um ensino mais inclusivo, o discurso antidialógico segue sendo prestigiado em muitas escolas, talvez como uma maneira de vigiar e punir, como o *big brother*, de 1984, os alunos indisciplinados, que não leem o que é solicitado e que não integram a concepção de aluno competente.

Considera-se, desse modo, que o ensino que se quer inclusivo em termos de letramento literário precisa estar atento aos novos gêneros que dia a dia surgem, os *best-sellers* e demais livros que se firmam às margens da redoma que é o cânone literário e que são tão preferidos por muitos de nossos alunos do Ensino Básico, embora preteridos

pelo ensino formal. Assim, seguimos ratificando que o intertexto literário pode ser adotado como uma maneira de preservar a permanência dos essenciais livros canônicos na escola, desde que o docente se comprometa em, somado a tais textos, incluir as escolhas anárquicas dos alunos nessas aulas, similar ao modo como sugerimos por meio de nossa Sequência Didática.

Conforme demonstramos, as possibilidades de leitura intertextual não se esgotam, haja vista que, de fato, todo texto constitui-se como “um mosaico de citações de outros textos” (KRISTEVA, 1969, p.145), sejam esses textos orais, escritos ou imagéticos, canônicos ou não canônicos. Tendo isso em vista, vimos os pontos de aproximações entre **O Senhor dos Anéis** (2018), do escritor Tolkien, e **Grande Sertão: Veredas** (2001), do escritor brasileiro Guimarães Rosa (o qual contempla um lugar de prestígio em termos de literatura brasileira) por intermédio da delimitação de temas que podem ser facilmente identificados e lidos pelos discentes, desde que esses tenham ciência dos objetivos elencados em uma SD e desde que sejam plenamente acompanhados, isto é, se contarem com a mediação do docente.

Nesse viés, o movimento de desnudar o nosso texto ao parecer dos nossos pares foi essencial para ressignificarmos a nossa prática, posto que pudemos perceber o quão alinhados estamos, mesmo pertencendo a perfis distintos, mas compartilhando o mesmo objetivo: formar leitores autônomos e críticos para a vida.

Finalmente, concluímos esta pesquisa certos de que apenas o letramento literário formal que se afina com concepções de textos e de sujeitos múltiplos seja eficaz para tornar os nossos alunos em alunos-leitores-autônomos, posto que essa perspectiva de letramento se coaduna, de fato, com uma visão pedagógica de inclusão e de protagonismo discente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 277-326.

_____. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. M. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec/UnB, 1987.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191. CÂMARA Jr., J.M. **Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.

CARPENTER, H. J. R. R. **Tolkien: Uma biografia**. São Paulo: Harper Collins Brasil, 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998

CHARTIER, R. **Do códice ao monitor: a trajetória do escrito**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 21, ago. 1994.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

- COSTA, C. R. **A revista no Brasil, o Século XIX**. Tese de doutorado apresentada ao Tese de doutorado apresentada ao Programa de Ciências da Comunicação/USP. São Paulo, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GASPARELLO, A. M. **Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. Iglu Editora. São Paulo, 2004.
- GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.
- HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005.
- HOBBSAWN, E., RANGER, T. **A invenção das tradições**. [Trad. Celina Cardim Calvacanti]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?**. São Paulo: Parábola, 2012. KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Debates, 1969.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, n. 2, s.p., jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid = S0103-18132010000200009&script = sci_arttext. Acesso em: 21 jan. 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MONTE MÓR, W. 2015. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50.

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PEREIRA, L. M. **Estudo crítico e biográfico**. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Cia Ed. Nacional, 1939.

REIS, Roberto. Cânion. In: JOBIM, José Luiz (org.). **Palavras da Crítica**, Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992, pp: 65-92.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

ROSSI, E. R. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária**. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos Anéis**. São Paulo: Harper Collins Brasil, 2018.

ZAPPONE, M. H. H. **Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura**. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.2i2.0002. 2013.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>

_____. R. LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário aplicado aos docentes

Questionário

Nome:

Idade:

Professor atuante () Há quanto tempo? Na rede pública ou privada de ensino?

Professor não atuante ()

Professor aposentado () Há quanto tempo? Atuou em qual rede, pública ou privada?

Prezado par, por meio da aplicação deste questionário visamos obter respostas que nos auxiliem a pensar sobre as possibilidades de aplicação da nossa proposta de Sequência Didática, a qual integra a nossa dissertação “**Intertextualidade literária no Ensino Médio: um diálogo entre leituras anárquicas e canônicas por meio de Sequência Didática**”, da mestranda Qesia de Oliveira Meira (PPGCEL – UESB). Desta feita, gostaríamos de agradecê-lo por fazer parte desse processo de feitura da pesquisa.

Após ler e analisar a nossa proposta de Sequência Didática, responda:

1. Qual a pertinência da nossa proposta de diálogo entre as duas narrativas literárias apresentadas, em contexto de sala de aula?
2. Quais as possibilidades e os limites de aplicação dessa proposta de trabalho tendo em vista o ensino de literatura na escola?
3. O que você sugere que seja alterado em nossa proposta? Por quê?