

Língua e cultura portuguesas: um tesouro de leitura

Darcilia SIMÕES
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil

Rosane REIS DE OLIVEIRA
SELEPROT/Brasil

1. SOBRE ESCOLA, ESTUDANTES E LEITURA

Sem saudosismo ufanático, relembramos nosso tempo de escola e recordamos dos textos que então nos foram apresentados. Ressalvadas as estratégias didáticas da época, nossos contemporâneos de escola (com variáveis relativas aos dez anos de diferença etária das autoras) puderam ler de Camões a Lobato, sem pruridos sociopolíticos. Sim, pruridos! Entendendo a prática escolar como a abertura das portas do conhecimento, cremos que cabe àquela trazer à cena toda a variedade cultural disponível para os indivíduos. As questões político-avaliativas devem ser tratadas no âmbito da formação ética, moral, filosófica dos sujeitos, sem contudo necessitar de um “*index probi*”. Por que assim nos posicionamos? Pelo simples fato de as atitudes ditas “politicamente corretas” impedirem que textos de grande valor literário e cultural entrem em sala de aula. Os motivos são os mais esdrúxulos: presença de personagens negros em serviços subalternos; tratamento social questionado atualmente; uso da variedade culta etc.; em suma, é a censura em ação, sem observar a dinâmica social e as mudanças dos usos e costumes através dos tempos.

Essa atitude censora vem atropelando o ensino da leitura. Tomando por referência a sentença “A literatura é o esplendor da língua”, afirmação de Domício Proença Filho¹, entendemos que o convívio com o texto literário é uma prática de expansão dos domínios linguísticos, e que estes trazem consigo a extensão dos conhecimentos enciclopédicos, da visão de mundo. Privar o estudante de “navegar” pela literatura em sentido restrito (o texto artístico) é reduzir-lhe a movimentação sociocultural, uma vez que a falta de competência para compreensão dos textos do mundo (usos, costumes, política, filosofia etc.) pode confiná-lo em seu contexto social originário. Hoje a escola privilegia os textos curtos e sincrônicos ao tempo social do aluno, o que não estimula o recuo ao passado das civilizações nem o prepara para as mudanças, que inelutavelmente ocorrerão no mundo, irão emoldurar o futuro e pelas quais o indivíduo irá passar, quer queira quer não.

Voltando à escola, percebemo-la espremida, de um lado, entre teorias e metodologias mal assimiladas e, de outro, pelas posições sociopolíticas que enquadram o contexto escolar. Falamos de Brasil e nesse cenário, a escola e os professores são vigiados (no mau sentido) para que não resvalam para além do que é considerado permitido pelos governos, partidos políticos e algumas organizações não governamentais (ONGs). Nesse panorama, sob a preocupação não só do erro e da punição², bem como em decorrência do aviltamento profissional³, os docentes selecionam textos jornalísticos (charge, cartum, manchete, notícia, carta de leitor, resenha literária etc.) ou os disponíveis em livros didáticos (LD) que, em geral, elegem os que encontram eco na mídia contemporânea e, portanto, garantem boa comercialização ao LD. Observe-se que os critérios de seleção de textos são variados. Porém, dificilmente, consideram que a leitura de textos clássicos contribui para a formação estética e literária dos estudantes e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um patrimônio literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, paulatinamente, um conjunto de referenciais que lhe permitirão

-
1. É membro da Academia Brasileira de Letras, da Academia Brasileira de Filologia, da Academia Carioca de Letras, e do PEN Clube do Brasil. A fala indicada ocorreu em aula no Mestrado de Letras, UFF, 1982.
 2. O docente pode ser afastado da regência de classe e até processado caso desenvolva práticas tidas como impróprias pelo modelo social estabelecido, ainda que escamoteadamente.
 3. Os docentes têm de trabalhar manhã, tarde e noite, em mais de uma instituição (sem condições de aperfeiçoamento e atualização) para poder perceber um salário que lhe mantenha uma vida relativamente digna.

compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos. Não se pretende, todavia, instituir a ditadura do clássico, senão ouvir o que ensina Reis (1995: 72) sobre a escolha de textos, autores e obras, para:

(...) corpus cultural selecto, institucionalizado e difundido através do aparelho escolar, bem como pela constituição de campos bibliográficos específicos: a formação de colecções designadas como de “grandes obras” a que se atribui a dimensão de clássicos, e a elaboração de antologias.

Segundo Reis (1995: 73), a construção de um modelo de textos, para a exploração didático-pedagógica, implica três fatores relevantes:

- *Seletividade*: estabelece, de forma não necessariamente sistemática ou programada, as obras e autores que correspondem a uma identidade cultural e literária;
- *Continuidade*: a permanência, ao longo de um tempo histórico alargado, de obras e autores que fundam nessa permanência a sua autoridade cultural;
- *Formatividade*: critério de ordem pedagógica e também ideológica, que leva a reter no cânone aquelas obras e autores que parecem reproduzir uma ordem social e cultural (e algo estável), que se deseja insinuada no sistema de ensino.

Como se vê, a seleção de textos não é algo ingênuo ou acidental, senão demanda um planeamento cuidadoso por parte do docente, para que se constitua em *cópus* produtivo para as suas aulas. Nesta ótica, o patrulhamento ideológico passa a ser um óbice perigoso para o desenvolvimento da competência linguística dos sujeitos.

Ocorre que as sistematizações do ensino de língua e literatura, ainda hoje presentes na maioria das escolas de ensino básico, constituem uma prática cristalizada frequentemente ancorada em livros didáticos, e estes de certa forma afastam-se dos clássicos em especial em função do mercado.

É preciso mudar a atitude docente quanto à exploração didática do texto clássico e, para isso, deve-se considerar que os textos provenientes de épocas anteriores precisam ser estudados sem que se mostre apenas seu diálogo com um determinado momento histórico no qual o pensamento humano o produziu. De muito pouco valerá tal leitura para a construção do sujeito leitor, que se descobre membro de uma sociedade e que dela tende a herdar ou deslegitimar valores culturais construídos através dos tempos. A seleção de textos pautada no critério “facilidade de leitura e compreensão”, possivelmente

excluirá textos relevantes que, mesmo que apresentem palavras, expressões e dados enciclopédicos estranhos à experiência discente, constituiriam valioso cabedal para o seu desenvolvimento linguístico e sociocultural.

Focalizando o estudante, nativos digitais⁴ em sua quase totalidade, estudos concluem que o uso e a convivência com essas tecnologias teriam influenciado o modo de pensar e o comportamento da geração *homo zappiens* (VEEN e VRACKING, 2009). A capacidade de “zapear”⁵ consiste em saber transitar alternando entre tecnologias diferentes. Os estudantes nativos digitais mostram-se dotados de habilidades icônicas; crianças e jovens internautas dominam estratégias que lhes permitem extrair informações de toda sorte de textos: imagens, animações, sons etc., além de textos construídos com signos verbais. Essa capacidade multimodal, de certo modo, vem atropelando o processo de escolarização e, em especial, bloqueando o interesse pelo estudo da língua, pela aprendizagem da leitura do verbal em si. Por isso, apesar do indiscutível crescimento das práticas de leitura e de escrita em atividades digitais (smartphones, tablets, computadores portáteis e de mesa etc.) a aquisição vocabular e estrutural da língua mostra-se cada vez mais precária. *O aluno e a sala de aula virtual*, de Luciano Sathler⁶, trata do uso das ferramentas tecnológicas e, a despeito do desenvolvimento de um uso intuitivo, aponta a necessidade de educação leitora. O autor, membro da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), afirma que o domínio multimodal dos nativos digitais não exclui a necessidade de “reaprender como encontrar, selecionar, avaliar, organizar, hierarquizar e recriar a

4. O mundo possui 363 milhões de nativos digitais, jovens com idade entre 15 e 24 anos que acessam a internet há cinco anos ou mais. Esse número representa pouco mais de 5% da população mundial, atualmente em cerca de 7 bilhões de pessoas. De acordo com estudo da União Internacional de Telecomunicações (UIT), com base em dados de 2012, o Brasil reúne pouco mais de 20 milhões de nativos digitais ou 10,2% dos cerca de 201 milhões de habitantes. In:

<http://tecnologia.ig.com.br/2013-10-08/no-brasil-20-milhoes-de-jovens-tem-acesso-a-internet-ha-cinco-anos-ou-mais.html> Acesso em 20/01/2015.

5. Popularmente, *zapear* significa “Ato de mudar constantemente os canais da televisão” cf. <http://www.dicionarioinformal.com.br/zapear/> Acesso em 20/02/2015.

6. Luciano Sathler - Doutor em Administração pela FEA / USP (2008). Mestre em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo (2002), onde atua como professor. Diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância ABED. Coordenador Geral de Educação a Distância na Universidade Presbiteriana Mackenzie. <http://canaltech.com.br/autor/Luciano-Sathler/>.

informação de acordo com sua relevância, em meio ao imenso volume de dados em circulação” (SATHLER, 2012: 126).

As competências seletiva e organizacional são desenvolvidas a partir do convívio com textos mais complexos, em geral não apreciados pelos “navegantes⁷”, porque se afastam do mundinho virtual em que vivem esses internautas. No entanto, a formação intelectual dos sujeitos implica o domínio da língua, que é um objeto histórico e que, por isso, é indispensável para a ampliação do horizonte verbal dos sujeitos, para que possam “navegar” pelos textos do mundo não digital, com os quais se defrontará durante sua vida em sociedade.

Observe-se que as habilidades indicadas por Sathler combinam-se com os fatores textuais que, segundo Carlos Reis⁸, deveriam nortear a construção de um *cópus* de trabalho. Repetindo, são eles: *seletividade, continuidade e formatividade*. A seletividade caracteriza o texto a partir dos dados que reúne, pela relevância e oportunidade de sua atualização nos enunciados como sendo estímulos ao enriquecimento linguístico do leitor. Este fator vai ao encontro das habilidades de *encontrar, selecionar, avaliar, organizar, hierarquizar* dados. A continuidade é o fator que opera no eixo histórico, das permanências e transitoriedades, as quais só são percebidas e assim classificadas segundo a vivência direta (o sujeito contemporâneo à época retratada) ou mediante a vivência indireta (propiciada, por exemplo, pela leitura). Já a formatividade é o articulador da seletividade com a continuidade, e é o fator que promove o desenvolvimento e sustenta a habilidade de recriar a informação de acordo com sua relevância, em meio ao imenso volume de dados em circulação.

Assim sendo, se a escola quer de fato formar cidadãos – sujeitos capazes de interagir na sociedade recriando-se e ao seu entorno – não pode perder-se da perspectiva da formação sociocultural por meio do

7. A prática de visitar web sites da Internet e conhecer seus conteúdos é denominada *navegação*. Logo, quem a pratica é *navegante*.

8. Carlos Reis é comendador da Ordem de Isabel a Católica, de Espanha; benfeitor e sócio grande benemérito do Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro e sócio correspondente da Academia Lusíada de Ciências, Letras e Artes de São Paulo. Recebeu o Prémio de Ensaio Jacinto do Prado Coelho em 1996 e, em 2001, foi distinguido com o prémio Multimédia XXI, na área Conhecimento, Descoberta e Cultura, atribuído ao CD-ROM Vida e Obra de Eça de Queirós, que coordenou. Carlos Reis é doutor honoris causa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde lecionou por diversas vezes, a última das quais de agosto de 2011 a julho de 2012.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Ant%C3%B3nio_Alves_dos_Reis Acesso em 20/01/2015.

amealhamento de um tesouro impalpável, que é o saber. Este se constitui ao longo dos tempos e é uma herança, que se materializa muito particularmente por meio da língua, da qual a escola não pode descuidar-se em seu ensino. Portanto se impõe um replanejamento das práticas de ensino, no que concerne à seleção dos objetos de leitura. Para tanto, cumpre ter em conta que a aprendizagem só se efetiva quando há interesse e é significativa (AUSUBEL, 1982), o que decorre da curiosidade, do desejo de descobrir algo que pode enriquecer sua experiência. Logo, a seleção de objetos de leitura – os textos – deve ter por meta não apenas reiterar o conhecimento obtido empiricamente pelos estudantes, mas sobretudo elaborar estratégias que estimulem o avanço desse conhecimento, iniciando pela valorização da leitura e dos textos e pela desmitificação de que o texto literário clássico (que contempla *seletividade, continuidade e formatividade*) seja difícil, porque é desinteressante. Considerando magia da rede mundial de computadores, é possível tê-la como parceira, em especial no que tange ao acesso aos textos.

Num primeiro momento, sem o critério da fidedignidade, buscam-se os textos pelo seu conteúdo, pelas histórias que contam. Em seguida, orienta-se o olhar para a forma como apresentam os fatos, as personagens, os cenários, enfim, os usos e costumes, que se modificam (ou não) ao longo dos tempos. Na perscrutação da forma de dizer, avulta o vocabulário que é a porta de entrada num mundo sem limites. Assim se deve apresentar a leitura literária aos alunos, como um tesouro a conquistar.

2. O RETORNO DO TEXTO CLÁSSICO À SALA DE AULA

Considerando falante na perspectiva saussuriana de fala (SAUSSURE, 1910-1913), tem-se que a realização comunicativa depende de domínio consistente do sistema linguístico a que está sujeito o falante; e a linguística contemporânea destaca a relação entre vivência linguística e desenvolvimento discursivo, o que traduzimos como a necessidade de convívio com os textos como condição de aprimoramento cognitivo e discursivo-textual.

Cumprido, então, esclarecer — para enfatizar e reiterar — por que a escolha de um *cópus* constituído por texto clássico. Entendemos o texto clássico segundo a perspectiva de Calvino em *Por que ler os clássicos* ([2002] 2007). Transcrevemos então duas de suas definições para livros clássicos, a partir das quais se pode formular uma visão especial sobre o texto e a leitura dos clássicos.

- Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.
- Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes).

Por fim, Calvino afirma que a única razão para se ler os clássicos é que “ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 2007 [2002]: 16). E nós acrescentamos mais uma razão: os clássicos nos permitem ampliar nosso repertório verbal de modo espontâneo, uma vez que cada palavra ou expressão vem recheada de história, informações indispensáveis na nossa formação intelectual e sociocultural.

Seguindo o raciocínio do semiótico italiano, temos a leitura do texto clássico como sendo fundamental para a formação dos sujeitos. Como operamos com a leitura e a produção textual, vemos no texto clássico um manancial de dados a serem explorados e, a partir dos quais, é possível ampliar o cabedal de conhecimentos gerais e, em especial, linguísticos e discursivos. Por conseguinte, a premissa de existência de trilhas lexicais a serem seguidas, quando da interpretação de um texto, traz à cena questões sociais e humanas que se repetem ao longo dos tempos. Dessa forma, é possível exercitar os modelos de raciocínio particularizante e generalizante, a partir dos quais cognição vai sendo treinada, e sua representação em discurso-texto também entra em atividade sob a proposta de produzir textos reutilizando os itens léxicos estudados.

É patente que algumas palavras e expressões se perpetuam na língua, ao passo que outras caem no esquecimento ou sofrem mudanças semânticas relevantes. Quando o falante não tem conhecimento desses fenômenos, geralmente, incorre em erro de compreensão e de interpretação ao defrontar-se com textos de outras épocas, mesmo que tratem de fatos recorrentes na história do homem e das sociedades. Por isso, julgamos oportuno reativar o trabalho didático com o texto clássico, de modo a dar oportunidade ao estudante hodierno de conviver com discursos-textos que representam outra episteme (FOUCAULT, cf. *As palavras e as coisas*⁹), mas que,

9. FOUCAULT, M. (s/d) *As palavras e as coisas*. Trad. António Ramos Rosa. Lisboa: Portugália Editora. (Primeira edição Gallimard, 1966)

apesar disso, trazem à tona questões universais, algumas ainda sem resposta. Por conseguinte, decidimos apresentar a proposta aos alunos e tentar demonstrar-lhes (com a intenção de persuadi-los) a beleza e a riqueza do texto considerado clássico. Vale lembrar que há textos clássicos que, originariamente, não foram produzidos com intuito artístico, mas que se foram tornando leitura “obrigatória”, por força de sua(s) mensagem(ns) e da beleza da forma. O maior exemplo disso é o texto bíblico¹⁰.

Importantes textos da filosofia – como *A Poética* e *A Retórica*, de Aristóteles; *O Crátilo*, de Platão; *A Utopia*, de Thomas Morus; *O Príncipe*, de Maquiavel, e similares – se enfileiram entre os clássicos, cuja leitura se impõe a quem deseja construir um patrimônio sociocultural relevante.

Assim sendo, supomos deixar claro que o projeto não é excludente em nenhuma hipótese. Sua baliza é promover o encontro entre os estudantes e os textos que lhes possam enriquecer o domínio linguístico-enciclopédico e, ao mesmo tempo, enlevá-los em momentos deleite em meio a textos que lhe toquem as emoções.

É frequente atribuir-se autoria e datação recente para textos relativamente antigos. Quase sempre, defendem sua escolha com base no tema e em pretensas opções temáticas do autor supostamente conhecido.

Versos como:

Amor é um fogo que arde sem se ver; É um não querer mais que bem querer;
 É ferida que dói, e não se sente; É solitário andar por entre a gente;
 É um contentamento descontente; É um não contentar-se de contente;
 É dor que desatina sem doer; É cuidar que se ganha em se perder;

(...)

(Camões¹¹, *Soneto LXXXI*¹²)

10. É inquestionável a riqueza linguística da Bíblia, escrita em 3 línguas diferentes: hebraico, aramaico e grego, por meio das diversas traduções vem atravessando outras tantas línguas sem, contudo, perder sua beleza.

Cf. <http://www.abiblia.org/ver.php?id=2258#.VMAYA0fF90Y>, Acesso em 21/01/2015.

11. Buscamos na web, para demonstrar que no mundo digital se tem acesso aos clássicos, inclusive com cuidado filológico.

12. In *Obras de Luiz de Camões* (Vol. II), 1861. Pelo Visconde de Juromenha. NOTA: 1. Ortografia atualizada.

http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=16127&poeta_id=292
 Acesso em 22/01/2015.

Esses versos são atribuídos a Renato Russo¹³ – Monte Castelo¹⁴, por absoluto desconhecimento de Luís de Camões.

Além dessa falta de conhecimento literário, há uma prática atual perturbadora que atribui autoria de textos a escritores. Em alguns casos, indicam relação entre texto e autor que viveram em séculos ou mesmo milênios diferentes. Muitos desses textos nos chegam por e-mail, cujo assunto começa assim: “Enc: FW: FW: En:”. Isso sugere encaminhamento do material, já veiculado por várias pessoas em suas comunicações eletrônicas, e vai-se espalhando pelos internautas, como rastilho de pólvora. Quase ninguém se preocupa em averiguar a fidedignidade do que está encaminhando, se a autoria indicada é verdadeira ou não. O autor é, quase sempre, um escritor consagrado (para garantir confiabilidade, talvez), como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Luis Fernando Verissimo, Clarice Lispector entre outros. Vejamos um desabafo de Luis Fernando Verissimo sobre esses textos que jamais escreveu:

O incômodo, além dos eventuais xingamentos, é só a obrigação de saber o que responder em casos como o da senhora que declarou que odiava tudo que eu escrevia até ler, na internet, um texto meu que adorara, e que, claro, não era meu. Agradei, modestamente. Admiradora nova a gente não rejeita, mesmo quando não merece¹⁵.

O texto citado por Verissimo, segundo o site da Uol, foi escrito por Sarah Westphal, na época em que estudava medicina em Florianópolis. Curioso é que esse texto chegou à iminência de ser traduzido para o francês e publicado na França em uma coletânea de escritores brasileiros.

Pergunta-se: o que pode estar fomentando essas práticas de repassar textos sem a preocupação em cuidar para que sua autoria seja preservada? Ou ainda, o que pode interferir no reconhecimento de intertextos, como o caso da música Monte Castelo? Pensamos ser a falta de interesse real pela literatura, devido a práticas pouco frequentes nas salas de aula. O que vemos nas aulas de Literatura, em geral, são repetições das práticas didáticas sugeridas pelos livros

13. Renato Manfredini Júnior - ★ 27/3/1960 Rio de Janeiro; † 11/10/1996 Rio de Janeiro, RJ.

14. Monte Castelo (c/ Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá), Canção de Legião Urbana. Álbum *As Quatro Estações*. 1989. Faixa 07. Formato(s): CD, LP, K7. Gravadora: EMI.

15. Texto extraído do site:
<http://www1.folha.uol.com.br/foha/informatica/ult124u509013.shtml>.
Acessado em 16 de fevereiro de 2015.

adotados nas escolas, com pequenos excertos de romances ou alguns magros poemas, já muito conhecidos e consagrados. Esse ensino superficial, que usa o texto apenas como pretexto de aulas de Literatura ou Gramática ou qualquer outra matéria, dissocia literatura de língua e arte. A lista de características de estilo de época, obras e autores representativos das escolas literárias constituem um conteúdo que é repassado e deve ser memorizado, ano após ano, por alunos de Ensino Médio que apenas absorvem passivamente o que lhes é transmitido, sem nenhum sentido aparente ou qualquer entusiasmo. Assim, o texto literário é abordado pelos livros didáticos de forma a dissociá-lo de suas qualidades estilísticas, atribuindo-lhe uma função imediata, ou seja, transformando-o num texto didático. Com essa afirmação, colocamo-nos partidários de Bakhtin quando afirma que “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 2000: 286).

Se o exercício da leitura surge com vista a um fim previsto, o aluno jamais poderá usufruir do texto como fonte de conhecimento daquilo que até então lhe era alheio ou que era incapaz de despertar-lhe a imaginação ou a sensibilidade estética. E ainda mais: propiciar conhecimentos, por conta de um envolvimento prazeroso do discente com o texto, sem atrelamento ao ensino moralizante, como ainda é concebido na prática didática hodierna.

Vamos exemplificar com uma experiência no Ensino Médio, para que nossos leitores constatem que se pode operar com práticas mais eficazes de ensino do léxico e da gramática no que tange o desenvolvimento de leitura profícua e consequente competência redatora, considerando todos os âmbitos e requisitos para a fluência verbal dos estudantes.

Como se trata de propor atividades usando um *cópus*¹⁶ alheio à experiência discente e, geralmente, distante de seu interesse usual, é preciso preparar a clientela para receber positivamente a proposta, fase a que denominamos sensibilização. Temos trazido recortes de textos clássicos e contemporâneos que trate de temas semelhantes e propomos aos estudantes que elejam o texto mais interessante. Em seguida, pedimos que apontem elementos textuais (palavras, expressões, frases etc.) que lhes tenham chamado atenção. Começam aqui pequenas discussões a respeito do que leram e compreenderam. Despertado, então, o interesse pela leitura, por meio de indagações,

16. Optamos pela grafia aportuguesada.

conjecturas e/ou dúvidas a respeito de vocabulário ou qualquer outra área de conhecimento, começamos, então, ao trabalho de garimpo, assim denominado, por ser criteriosa escolha das preciosidades de composição textual.

A seguir, relatamos um caso-exemplo, realizado em uma turma de Ensino Médio, mais precisamente de 2º ano, em uma escola de classe média alta, na região serrana do Rio de Janeiro.

Após a sensibilização da turma, levamos os alunos a lerem em sala de aula o conto *A cartomante*, de Machado de Assis. Naquela época, o planejamento da escola indicava o lançamento do estilo de época Realismo. Antes, porém, de levar os alunos a memorizar características da época literária e do autor, submetemo-los à leitura do conto, para somente então entrar efetivamente na matéria exigida.

A primeira leitura, um pouco dramatizada, foi feita juntamente com a docente, quando se pôde perceber muitos alunos já interessados em desvendar os mistérios a que eram expostos pelo bruxo das palavras. Finda a parte de narratividade do conto, já desvelados os dramas impostos pelo triângulo amoroso entre Camilo, Rita e Virgílio, passamos ao estudo mais sistemático do conto. Primeiramente buscou-se caracterizar o gênero textual em que se insere: um conto. O conto sofria grande preconceito no período do Romantismo, por ser uma narrativa curta que ia diretamente ao ponto, sem deter-se em pormenores secundários. Comparado ao romance, o conto foi considerado uma maneira muito pobre de se expressar, e quem a usava era considerado como sendo uma pessoa de poucas ideias. Nesse momento, pudemos reafirmar o que muitos dizem sobre a principal característica de Machado de Assis: a ironia fina. Se os românticos rechaçavam o conto, seria por meio dele que Machado faria sua principal crítica, demonstrando uma ironia sutil e fazendo de seus contos talvez os melhores já escritos até então.

Segundo Massaud Moisés (1997), foi Edgar Allan Poe que, apesar de ter sido escritor romântico, conseguiu dar certo status a este gênero literário; no âmbito da teoria do conto, destacam-se as suas ideias, “pioneiras e ainda atuais.” (1997: 20). Moisés nos dá algumas características deste gênero que podem ter prendido a atenção de Machado de Assis, como o fato de o conto caracterizar-se por ser objetivo, pois não são precisos vários conflitos para sustentar seu enredo; um único núcleo é capaz de comunicar determinado fato de forma satisfatória. Não há grandes explosões de sentimentos, como acontece no romance; no conto, um único sentimento pode ser acompanhado e aprofundado. Os textos de Machado de Assis têm seu

estilo referenciado até hoje quanto à objetividade e à concisão. Um ensaio de Edgar Allan Poe, *A filosofia da composição (Philosophy of Composition)*, esclarece sobre como produzir esse efeito compactado em poucas páginas, ao tratar da importância de planejar bem o epílogo antes que se pense em qualquer outra parte da obra.

Só tendo o epílogo constantemente em vista, poderemos dar a um enredo seu aspecto indispensável de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidente e, especialmente, o tom da obra tendam para o desenvolvimento de sua intenção. (POE, 2009, p. 113)

Nesse estudo, além de levá-los a conhecer o gênero *conto literário*, explanamos os motivos que levaram o autor do conto estudado a optar por este gênero e como se tornou um célebre contista. Fica também a curiosidade de o aluno buscar informações sobre Edgar Allan Poe e, quem sabe, ler alguns de seus contos.

Depois, então, de breve explanação do panorama histórico-cultural e biográfico do autor do texto lido, passamos ao levantamento de palavras e expressões desconhecidas pelos discentes, a fim de que pudessem preparar um pequeno glossário do conto, em que os alunos puderam comparar as ocorrências diacrônicas de algumas palavras, como *cousas e coisas*, o verbo *cuidar* no sentido de *pensar*.

Após essa atividade, surgiram algumas questões interessantes que provocaram discutir-se a intertextualidade, que é uma característica relevante na obra machadiana. Alguns alunos, realizando pesquisas imediatas em sites de busca, anteciparam-se às explicações, dizendo que o escritor em estudo “cita uma obra de outro escritor”. Um dos alunos apresentou-nos a pesquisa, retirada do blog de Renato Luiz de Oliveira Ferreira¹⁷, da qual transcrevemos o trecho lido:

A intertextualidade é uma referência explícita ou implícita de um texto em outro. Machado de Assis é um especialista nesta forma de escrita na literatura brasileira. [...] Machado insere o leitor na obra, com alusão, citação e referência, com o objetivo ousado e inovador, utilizando a sua narrativa como crítica à sua época, exemplificando obras anteriores, utilizando a sua forma rebuscada, escondendo a verdadeira essência, mostrando que um texto literário é influência ou continuação de outros textos. Isso fica claro nas referências bibliográficas de sua obra.

A intertextualidade da literatura europeia e da filosofia ocidental, textos sagrados, as artes plásticas, a história geral, a cultura popular, entre outras, estão presentes na obra machadiana. Conforme cita Celso

17. <http://renatoluizdeoliveirafferreira.blogspot.com.br/2012/12/a-intertextualidade-de-machado-de-assis.html>. Acessado pelo aluno em 19 de outubro de 2014.

Lima Latini, no seu trabalho: Organização, particularidades e as influências literárias na produção machadiana, Afrânio Coutinho menciona que um dos livros prediletos de Machado de Assis é “A Bíblia”— principalmente o livro Eclesiastes —, porém, também com grande predileção por “Hamlet” de William Shakespeare, “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes, “Prometeu” de Ésquilo, além da influência e leitura das obras de Pascal, Schopenhauer, Nietzsche, Dante Alighieri, Giacomo Leopardi, Eça de Queirós, Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Thomas Hood, Heine, Charles Dickens, Henry Fielding, Laurence Sterne, Carlyle, Richter, Goethe, Darwin, entre outros. Baseado nas ideias dos grandes filósofos, pensadores e escritores, Machado cria o imaginário social brasileiro.

Nesse momento, raro e precioso, o professor tem de valorizar a pesquisa do aluno e tirar dela o maior proveito que possa. Foi o que fizemos. Lido o trecho do blog citado, fizemos rapidamente o reconhecimento da intertextualidade com o texto de William Shakespeare, cuja predileção por Hamlet pode ser vista logo no primeiro parágrafo do conto *A cartomante*.

HAMLET observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

Foi tão enriquecedor este momento, que alguns alunos sugeriram a leitura do texto fonte, para saber o que dizia Hamlet, personagem legendário da obra shakespeariana. Daqui já se pode inferir que quanto mais os alunos são estimulados a ler, mais querem aprender e mais se interessam pelo saber acumulado pela humanidade.

Durante o trajeto das propostas-investigações, não se perdeu de vista que o objetivo era levar os alunos a produzir textos melhores, com um léxico mais elaborado e, além dos ganhos vocabulares e socioculturais, permitir-lhes o desenvolvimento de uma atitude crítica diante de seu próprio texto, em especial no que tange ao emprego de itens lexicais e à eficiência comunicativa.

Assim, depois de muito trabalho com o conto, propusemos que escrevessem sobre as atitudes de um personagem escolhido por eles próprios. Nessa abordagem, os alunos já tinham sido expostos a um novo vocabulário, próprio das ações dos personagens, conhecendo-lhes as principais características e modos de agir. Assim puseram-se a escrever criticamente sobre suas atitudes. Segue um texto de produzido pela aluna SR.

Rita é uma personagem bem dividida entre a paixão por Camilo e a segurança do casamento com Virgílio. Ela vive com dúvidas a respeito do amor de seu amante Camilo, por isso precisa pedir conselhos e buscar adivinhações nas cartas de uma cartomante. Ela pôde ser facilmente impressionada por esta mulher, porque parece ser ingênua e pouco escolarizada, já que o próprio autor, quando se refere ao discurso da personagem, sempre afirma que disse algo de forma vulgar. Até quando ela se refere à frase de Hamlet, que poderia haver muito mais coisas no céu e na terra do que sonhava nossa filosofia, diz o narrador, que falava com outras palavras, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar. Também no aniversário de Camilo, Vilela lhe deu uma rica bengala de presente, mas Rita deu apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis. No entanto, ainda que não fosse boa com as palavras, ela sabia usar seus atributos femininos para se insinuar ao amigo do marido, envolvendo-o como faz uma serpente, quando esmaga sua presa. Tanto que ele ficou subjogado a ela, esquecendo-se de todos os escrúpulos em relação à traição. (Texto de uma aluna do 2º ano do Ensino Médio, já corrigido por nós)

Neste momento, verificamos a indispensabilidade de trabalho prático e sistemático com textos de produção linear e, preferencialmente, construídos nas modalidades padrão e coloquial tenso, uma vez que nesses modelos impõe-se um cuidado especial na seleção lexical para garantia da expressividade, do estilo.

Após a primeira devolutiva dos textos discentes, eles eram postos a reescrevê-los, sempre atentos ao projeto de dizer e às intervenções feitas pelas professoras, como se demonstra no exemplo a seguir.

Há cerca de dois anos, presenciei uma situação muito constrangedora. Um aluno sendo discriminado pelos seus colegas por ser um pouco mais gordo que os demais. Esse caso evidencia um problema muito grave que vem ocorrendo nas escolas brasileiras: o bullying.

Comentário da professora: A palavra *discriminado* nos remete à ideia de preconceito, que extrapola as fronteiras do bullying. Escolha outra.

Quando o aluno nos entregou a reescritura, vimos que havia substituído a palavra *discriminado* por *ridicularizado*. Assim, percebemos que ele havia entendido qual era o propósito de seu texto e que o item léxico escolhido na primeira produção havia sido equivocado, por estar fora do contexto situacional. Isso demonstra que por meio da reescrita dos textos que produzem, os próprios alunos-autores vão avaliando o aperfeiçoamento de sua expressão a partir da escolha apropriada dos itens léxicos, então incorporados ao seu repertório como consequência das novas leituras realizadas.

3. CONCLUSÃO

“por trás de cada escritor existe um assíduo leitor, e por trás de cada linha do texto costuma haver várias horas de textos lidos”. (Landsmann, 1995: 61)

A partir das análises efetuadas em todos os textos, cabe agora tentar desvelar o que há por trás das produções discentes e captar o que têm para nos dizer, tornando útil o trabalho de analisá-las em minúcias. Esta comunicação buscou demonstrar parte de uma pesquisa cujo *cópus* é complexo: textos clássicos e produções discentes subsequentes. Nestas, acompanha-se o número de palavras novas/aprendidas e empregadas nos textos produzidos, em trabalho rotineiro de sala de aula.

Sabe-se que só se diz algo, quando se tem algo a dizer, e que o número de palavras escritas está diretamente relacionado ao conhecimento do assunto proposto. É possível, então, fazermos um paralelo entre o ato de ler e o ato de escrever. Mas falta-nos um elo fundamental entre um e outro ato: o hábito.

O dicionário ensina que hábito é “disposição duradoura, adquirida pela repetição frequente de um ato, uso, costume” [Aurélio, *s.u.*]. Assim sendo, é a repetição do ato de leitura que faz o hábito. A leitura é um fato/fenômeno cultural, uma habilidade, uma competência a ser desenvolvida. Saber ler é muito mais que decifrar um código, mas implica domínio das técnicas de decifração associadas a processos cognitivos de organização semiótica-semântica, a partir da qual se torna possível discutir, contestar ou aceitar o que se lê. E mais: uma vez incorporado o conhecimento adquirido na leitura, será possível transmiti-lo às futuras gerações.

Cumpre, todavia, acrescentar que a leitura precisa ser desenvolvida e cultivada também como fonte de deleite, de prazer, o que minimizaria todo o caráter de obrigatoriedade que possa circundar as atividades de leitura, que em muitas situações se traduziu/traduz em ameaças, castigos, ou uma imposição do mundo adulto.

Para ler habitualmente é preciso gostar de ler. A criação desse gosto implica um trabalho de aproximação entre estudantes e textos revestido de ações e argumentos que promovam experiências agradáveis. Dessa forma o novo leitor poderá não apenas desfrutar da beleza e da riqueza dos textos que documentam a evolução sociocultural da humanidade, mas principalmente expandir seu saber linguístico-enciclopédico, para que possa então expressar-se com maior clareza e adequação. Para que se atinja o objetivo de formar

novos leitores que se interessem em absorver forma e conteúdo do que leem, é preciso selecionar apropriadamente o material a ser lido, para que este não provoque efeito paradoxal: afaste ainda mais alunos de textos.

A conclusão dessa breve apresentação não nos permite deixar de declarar nosso otimismo quanto ao futuro da educação linguística no Brasil. Evocando Rodolfo Ilari (1992: 45), reafirmamos que o quadro atual da educação será modificado pelas mudanças que virão de dentro, daqueles que vivem o ensino, e não dos que especulam sobre ele. As orientações pedagógicas e leis de diretrizes na educação, os parâmetros curriculares e propostas que partem das salas dos ministérios e secretarias podem de algum modo interferir na prática pedagógica, por exemplo, mas cumpre destacar que os papéis docente e discente são decisivos na produção do sucesso escolar. E aqui vale destacar duas variáveis relevantes que carecem de ação sociopolítica urgente: a autonomia do trabalho de formação intelectual pelo docente e o comprometimento dos responsáveis pela formação ética e moral dos discentes. Nesse aspecto volta à cena a importância da leitura dos clássicos, por meio dos quais podem ser confrontados modelos socioculturais diferenciados e, a partir deles, formar uma consciência pessoal e cidadã, indispensável ao progresso individual e ao aperfeiçoamento da sociedade.

Por fim, parece-nos imprescindível registrar que há uma iminente necessidade de se situar o ensino e a aprendizagem de produção textual como processo de materialização do discurso, e este como ação-atividade de interação social.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P., 1982: *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- BAKHTIN, M., 2000: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- CALVINO, Í., 2007: *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 1 ed. 2002 São Paulo: Companhia das Letras.
- FERREIRA, A. B., 2010: *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. versão 7.0. Edição eletrônica. Curitiba/PR: Positivo Informática Ltda.
- ILARI, R., 1992: *Linguística românica*. São Paulo: Ática.

- LANDSMANN, L. T., 1995: *Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática
- MOISÉS, M., 1997: *A criação literária: Prosa I*. São Paulo: Cultrix.
- POE, E. A., 2009: *Poemas e Ensaios*. Pós-fácio de Charles Baudelaire. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. 4 ed. rev. São Paulo: Globo.
- REIS, C., 1995: *O Conhecimento da Literatura*. Introdução aos Estudos Literários. Coimbra: Almedina.
- SATHLER, L., 2012: “O aluno e a sala de aula virtual”. In F. LITTO, & M. FORMIGA, *Educação a distância: o estado da arte*. Volume II. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- VEEN, W., & VRAKING, B., 2009: *Homo zappens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.