

A ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA DA LINGUAGEM NA CRIAÇÃO DE CONTEXTOS COLABORATIVOS NAS AULAS DE LITERATURA

Rodolfo Meissner ROLANDO

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: A escolarização da literatura vem sendo objeto de muitas críticas e discussões entre pesquisadores, professores e alunos. Nesse sentido, um dos principais fatores que contribuem para a inadequada escolarização literária (SOARES, 2011) está no silenciamento dos sentidos discentes despertados no processo de recepção da leitura literária. Com o intuito de contribuir para a superação desse problema, o presente artigo tem o objetivo de discutir a organização argumentativa da linguagem na criação de contextos colaborativos nas aulas de literatura. Acredita-se que, desse modo, o estudante possa se envolver mais com a leitura do texto literário, impulsionando, assim, a sua formação leitora. Tal discussão se ancora teoricamente nos estudos sobre argumentação realizados por Liberali (2014) e no conceito de colaboração, conforme proposto por Magalhães (2011, 2016), Magalhães e Oliveira (2016), entre outros autores. Espera-se, a partir das reflexões aqui expostas, contribuir para ressignificar o ensino de literatura, favorecendo a criação de relações colaborativas em sala de aula e potencializando práticas de leitura literária mais coadunadas com o interesse discente.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Leitura literária. Colaboração. Argumentação.

THE ARGUMENTATIVE ORGANIZATION OF LANGUAGE IN THE CREATION OF COLLABORATIVE CONTEXTS IN LITERATURE CLASSES

Abstract: The schooling of literature has been the subject of much criticism and discussion among researchers, teachers and students. In this sense, one of the main factors contributing to the inadequate literary schooling (SOARES, 2011) is the silencing of the student's senses engendered in the process of receiving literary reading. In order to contribute to overcome the problem, this article aims to discuss the argumentative organization of language in the creation of collaborative contexts in literature classes. It is believed that, in this way, the student can become more involved with the reading of the literary text, thus boosting his reading formation. This discussion is theoretically anchored in Liberali (2014) and collaboration studies, as proposed by Magalhães (2011, 2016), Magalhães and Oliveira (2016), among other authors. It is hoped, from the reflections presented here, to contribute to the re-signification of literature teaching, favoring the creation of collaborative relationships in the classroom and enhancing literary reading practices more in line with the student's interest.

Key words: Literature teaching. Literary reading. Collaboration. Argumentation.

LA ORGANIZACIÓN DE ARGUMENTACIÓN DEL LENGUAJE EM LA CREACIÓN DE CONTEXTOS DE COLABORACIÓN EM LA CLASES DE LITERATURA

Resumen: La acogida de la literatura en las escuelas, ha sido blanco de muchas críticas y discusiones entre investigadores, profesores y alumnos. Basado en esos planteamientos, uno de los principales factores que aportan a la inadecuada adaptación a la literatura en la educación (SOARES, 2011), consiste en la omisión de los sentidos del alumnado despertados en el proceso de aceptación de la lectura literaria. Ante los anhelos de aportar a la superación de ese problema, el presente artículo tiene como reto plantear la organización de argumentación del lenguaje en la creación de contextos de colaboración en las clases de literatura. Con eso, se espera que el estudiante pueda involucrarse más en la lectura de textos literarios, impulsando así, su formación lectora. Tal planteamiento se ancla teóricamente en los estudios sobre argumentación desarrollados por Liberali (2014) y en el concepto de colaboración, conforme a lo propuesto por Magalhães (2011, 2016), Magalhães y Oliveira (2016), entre otros autores. Se espera, a partir de las reflexiones aquí expuestas, aportar un nuevo significado a la enseñanza de literatura; propiciando la creación de relaciones de colaboración en clase y potenciando prácticas de lectura literaria más armonizadas con el interés discente.

Palavras clave: Enseñanza de literatura. Lectura literaria. Colaboración. Argumentación.

INTRODUÇÃO

O modelo de escola que se difundiu no mundo ocidental a partir, sobretudo, do século XVI, está associado à construção de “saberes escolares” que se materializam e se organizam em currículos, conteúdos, disciplinas e metodologias de ensino-aprendizagem. Essa organização do cotidiano escolar se orienta por espaço e tempo determinados e pressupõe uma fragmentação dos conhecimentos, sendo ainda hoje o modo mais comum no qual se edifica a escola como instituição.

No que se refere à literatura – objeto maior de discussão deste artigo –, Soares (2011) comenta que o termo “escolarização” adquire uma conotação pejorativa. Tendo em vista esse apontamento, cabe perguntar: por que a escolarização – processo inevitável de toda construção de conhecimento na escola – adquire contornos negativos quando relacionada à literatura? Uma resposta possível pode ser encontrada em Rezende (2013). A pesquisadora pondera que a perspectiva de ensino literário centrada quase exclusivamente na história da literatura, assentando-se em uma seqüência temporal de memorização de estilos, autores e obras consagradas pelo cânone, é ainda hoje o caminho pedagógico dominante no ensino básico brasileiro. Essa organização das aulas de literatura negligencia a leitura do texto literário

propriamente dito e se afasta, normalmente, dos interesses do adolescente e da vida efetivamente vivida. Na mesma direção, incidem as reflexões de Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009) e Zilmerman e Rösing (2009), que apontam uma crise no ensino de literatura no Brasil.

Para esses autores, o potencial subversivo e humanizador da literatura se esvazia na abordagem anódina e desconectada da vida com que a literatura é tratada em muitas salas de aula, principalmente no ensino médio, fase escolar em que se prevê um contato mais estreito do estudante com o fenômeno literário. Nas palavras de Paulino e Cosson (2009, p.72):

No ensino médio, quando o ensino de literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, e que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos.

Sobre essas críticas, faz-se necessário destacar mais um ponto - central para a discussão deste artigo: o silenciamento do estudante no processo de leitura e interpretação do texto literário. Apoiando-se na crítica literária e em significações cristalizadas sobre o texto literário, o professor de língua portuguesa e literatura – ainda que não intencionalmente – silencia, em muitos momentos, o estudante, oferecendo a ele pouca (ou nenhuma) possibilidade de explicitar os seus sentidos pessoais ao longo do movimento de leitura do texto literário.

No entanto, apesar dos problemas aqui apontados, é preciso ressaltar que não há lógica em negar a escolarização da literatura, atribuindo a esse processo uma conotação negativa, pois isso significaria negar a própria escola. Como elucidava Soares (2011), o que se deve discutir é a inadequada escolarização da literatura, que se traduz em deturpação do potencial crítico e formativo da disciplina e “resulta de uma pedagogização ou didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p.22).

Dessa forma, faz-se mister (re)pensar novas possibilidades didáticas para a organização do ensino literário. Assim, este artigo tem como objetivo discutir a organização argumentativa da linguagem como caminho para a criação de contextos colaborativos nas aulas de literatura. Esse movimento poderia valorizar a voz discente no processo de leitura do texto literário, ensejando um papel discente mais ativo em sala de aula e, dessa maneira, contribuir para uma escolarização mais adequada da literatura, respeitando o seu potencial crítico, polissêmico e propulsor do “novo”.

Para tanto, este texto se apoiará nas pesquisas conduzidas por Liberali (2014) quanto à importância da argumentação na construção de contextos colaborativos que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, [1934] 2007). Além disso, se fundamentará também nas discussões sobre colaboração conduzidas por Magalhães (2011, 2016), Ninin (2013), Magalhães e Oliveira (2016) e Freire ([1967] 2015).

Para efeitos de organização, este artigo obedecerá a seguinte divisão: 1. Discute a evolução dos estudos linguísticos sobre leitura e as especificidades da leitura literária; 2. Aborda os principais desafios engendrados pela escolarização da literatura; 3. Discute a organização argumentativa da linguagem na criação de contextos colaborativos nas aulas de literatura como caminho possível para uma escolarização mais adequada do fenômeno literário.

1. A LEITURA LITERÁRIA E O DIÁLOGO CRIATIVO COM O MUNDO

Dado o indiscutível valor conferido à leitura pela nossa sociedade, não surpreende perceber que ler se tornou um amplo e complexo campo do saber perpassado pelas mais diferentes correntes teóricas. Nesse sentido, antes de discutir as especificidades da leitura literária, é preciso comentar brevemente a evolução dos estudos linguísticos sobre leitura.

Primeiramente, sobretudo a partir da década de 60, a teorização sobre o ato de ler passou a se realizar a partir de modelos mais explícitos teoricamente. Assim, um dos primeiros modelos formulados para discutir o fenômeno da leitura ficou conhecido como *ascendente* ou *bottom up*, como comenta Solé (1996). Tal visão via, na leitura, um ato de decodificação, sendo

o leitor responsável por “extrair” os sentidos do texto, visto como depositário de significados imanentes.

Já entre o final dos anos 70 e início da década de 80, os estudos linguísticos sobre leitura passaram por um período significativo de desenvolvimento. Como explica Kleiman (1989), nesse contexto, foi se consolidando, nos estudos linguísticos, a chamada abordagem cognitivista (conhecida também como interacionista ou interativista) de leitura. Essa abordagem passou a considerar a compreensão do texto como um processo complexo que envolve uma associação de conhecimentos de forma não-linear e esquematizada. A ênfase dessa concepção de leitura recaía sobre fatores cognitivos e textuais.

A partir da década de 90, de acordo com Koch (2005a), começa a surgir, entre os linguistas, uma visão que incorpora os aspectos sociais e culturais à tentativa de compreender como se dá o processo de leitura. Ou seja, há, nessa nova abordagem, a concepção de que boa parte do processamento cognitivo acontece na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos, como acreditavam alguns pesquisadores cognitivistas.

Na esteira dessas novas abordagens de leitura, vale comentar a concepção sobre texto que emerge a partir dos postulados bakhtinianos (BAKHTIN, [1929] 2014). Nessa perspectiva, pode-se dizer que o texto é um evento comunicativo único, uma resposta a outros textos, com quem mantém relações dialógicas, sendo inconcebível pensar o processo de leitura distante dessas relações, visão teórica que é compartilhada por este artigo.

Assim, muitos conceitos da abordagem cognitiva de leitura foram mantidos e enriquecidos e/ou redefinidos a partir das ideias de Bakhtin. Com isso, o contexto sócio-histórico adquiriu grande relevância para a compreensão da leitura, pois o texto passa a ser considerado a partir de suas relações com a realidade que o circunda, das intenções comunicativas de seu produtor e de seus interlocutores, dos constantes diálogos que mantém com outros textos e/ou discursos, com as diferentes ideologias que subjazem a sua construção.

Partilhando visão semelhante, Geraldi (1997) define a leitura como fonte de descobertas e inquietações, como um processo de descoberta de si e do outro, espaço de

encontro e diálogo, processo pelo qual o projeto humano se efetiva em sala de aula. E, nesse ponto, cabe destacar que a humanização dos sujeitos por meio da leitura se potencializa ao longo da experiência da leitura literária. Mas, sobre isso, uma importante questão emerge: o que se entende aqui por leitura literária?

Como discute Aguiar (2013), a leitura literária – naturalmente – vai muito além do ato de decodificação. De acordo com a autora, ler é perceber a interligação lógica entre os significados, investigar o pensamento e as intenções do autor do texto, dialogando com o autor e se posicionando diante dele. Além disso, ler também é confrontar as ideias apreendidas no texto com base no conhecimento prévio de leitor sobre o assunto e utilizar o conhecimento adquirido na leitura em novas situações.

É importante frisar que esse modelo de leitura pressupõe um leitor ativo, que não aceita o papel de mero receptor de uma mensagem supostamente acabada, mas, ao contrário, “interfere na construção de sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com a sua experiência de leitura e de vida” (AGUIAR, 2013, p.153).

Ademais, é preciso lembrar que os textos literários pertencem ao domínio do ficcional, são constituídos com base na ideia do provável, do possível, daquilo que “poderia ter sido”. Aguiar (2013) explica que o compromisso da literatura - como manifestação artística que utiliza o código verbal como matéria-prima – é com a sua própria linguagem, com a sua capacidade de realizar simbolicamente a imaginação do ser humano. Dessa maneira, faz-se importante destacar que a leitura literária exige um comprometimento do leitor não apenas com o “conteúdo” do texto, mas também com sua camada significante. Em outras palavras, o leitor de literatura precisa se debruçar atentamente sobre a maneira como o texto está organizado, pois essa estruturação oferecerá caminhos interpretativos a ele no movimento de diálogo com o texto.

Não obstante, a leitura de literatura possibilita o estabelecimento de elos com manifestações socioculturais distantes no tempo e no espaço, e, por conseguinte, oferece a possibilidade de diálogo do leitor com outros homens e outras épocas, levando-o a compreender criticamente o seu papel como sujeito histórico, conforme expõe Aguiar (2013).

Além disso, como ressalva Rezende (2013), a leitura literária precisaria provocar um deslocamento sobre as práticas que se veem normalmente nas escolas brasileiras quanto ao ensino literário. Para a autora, superar a abordagem puramente historiográfica vigente no ensino de literatura e dar ênfase à leitura do texto literário significaria ir de encontro à organização da aula centrada no professor, valorizando, por conseguinte, o papel do aluno em sala de aula. Desse modo, poder-se-ia criar um papel discente ativo no movimento de leitura, tratando o ato de ler como um processo, não como um produto.

Vale ainda destacar que a leitura literária é um processo que passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e o contexto. Ao encontro dessa definição, Cosson (2014) oferece três definições de leitura enquanto fenômeno essencialmente dialógico. Para o autor (2014, p.35), “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo” que se estabelece com o texto. Em uma segunda definição, “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros”. Por fim, Cosson (2014, p.36) afirma que “ler é um diálogo que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor, o mundo e os outros leitores”.

O autor ainda destaca que tais definições sobre leitura encontram justamente na literatura um campo ideal para seu desenvolvimento. Isso porque, segundo ele, a multiplicidade das formas, as polissemias e a pluralidade dos temas são constitutivas do discurso literário, o que faz da experiência literária um caleidoscópio de possibilidades pedagógicas na escola. No entanto, sobre o potencial criativo do fenômeno literário, um desafio se impõe: a escolarização da literatura, tal como ocorre no ensino brasileiro, estaria dificultando a concretização desse processo?

2. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Literatura e escola são duas instituições da sociedade em constante interação, conforma afirma Walty (2011). De acordo com a autora, essa relação é inevitável e pode ser fecunda e estimulante. Nesse sentido, a pesquisadora expõe que não é a escola que destitui a literatura de seu potencial crítico e criativo, mas o “excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplada a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2011, p. 52).

Em direção semelhante, Paulino e Cosson (2009) apontam alguns elementos que dificultam ou mesmo impedem a formação de leitores de literatura na tradição escolar. Segundo os autores, muitas vezes, a escola enfatiza apenas aquilo que é conhecido e mensurável. Isso se comprova, por exemplo, na figura do aluno cuja competência mais reconhecida é repetir o que o professor disse ou o que o livro didático apresenta. Ao encontro dessa crítica, Ferrarezi Jr. (2014, p.29), sobre o papel do aluno em uma aula de leitura, comenta que:

Aplicando-se um pouco da má vontade típica de quem quer recrutar e submeter, ao invés de libertar e abrir horizontes, fica tudo muito bem definido: o professor é o “sábio”; o aluno, “o estulto”. Ao professor, exclusivamente, cabe falar; ao aluno, exclusivamente, ouvir. Mas, ouvir o quê? A correção.

Ampliando essa discussão, Paulino e Cosson (2009) apontam algumas contradições da cultura letrada em âmbito escolar. Para eles, a escola é impelida a buscar um letramento funcional e básico na tentativa de agradar a uma sociedade já estruturada, com funções predefinidas para os sujeitos. Dessa maneira, os autores comentam que, quando surgem textos e práticas que possibilitam uma interação questionadora, poética e aberta – marcas do fenômeno literário -, a tendência de parte dos educadores é negar os sentidos imprevistos que surgem na esfera escolar, silenciando a voz discente em busca pelo consenso e pela homogeneização.

Paulino e Cosson (2009) expõem ainda que a disciplina de literatura se fecha em biografismo e historicismo, o que representa um importante problema, pois, nessa perspectiva, o texto literário em si fica relegado a segundo plano. Corroborando essa crítica, Cosson (2014) afirma que o ensino de literatura tem se limitado à história da literatura brasileira, quase apenas como uma cronologia literária. Segundo ele, a partir de uma perspectiva transmissiva e tradicional, ocorre, nas escolas, uma sucessão insossa e alienante entre identificação de características das escolas literárias, dados biográficos do autor, gêneros literários, entre outras atividades mecânicas. O texto literário em si, quando se faz presente, é estudado a partir de “fragmentos e serve prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados” (COSSON, 2014, p. 21).

Em tom crítico ainda mais forte sobre a escolarização inadequada da literatura, Dalvi (2013) assevera que a literatura – pensada como prática visceral, aberta, sujeita à crítica e ao diálogo –, e inserida no mundo da vida efetivamente vivida pelos sujeitos em sala de aula, nunca esteve verdadeiramente no centro da educação escolar.

Além disso, sobre o papel do professor de literatura, pode-se dizer que, apoiado na crítica literária e em interpretações já cristalizadas sobre determinadas obras, estéticas e autores, o docente, muitas vezes, funciona como um guardião de significados do texto, dando pouco ou nenhum espaço para a argumentação do aluno no processo de recepção da leitura literária. Nesse modelo bancário (Freire, [1967] 2015), não há espaço para o inusitado e a subversão, marcas essenciais do texto literário.

Ao encontro desse apontamento, Martins (2006) denuncia que a escola, no que se refere ao estudo do texto literário, parece supervalorizar a intenção do autor, tornando a literatura, para o aluno, um objeto impenetrável. A respeito do papel do estudante em uma aula de literatura, a autora (2006, p. 93) afirma que “o aluno-leitor não se conscientiza de sua participação como co-enunciador do texto, pois seu papel na recepção textual não é tão privilegiado”.

Walty (2011), por sua vez, discute o papel da escola na formação do leitor. Para a autora, não se deve buscar a construção de um leitor obediente, apto a preencher mecanicamente fichas de leitura ou reproduzir acriticamente conceitos escolares associados à literatura. Em oposição a isso, a pesquisadora defende a formação de um leitor ativo que, instigado pelo texto, produza sentidos, dialogue com o texto que lê, seus intertextos e o seu contexto.

Sobre esse aspecto, é importante fazer uma ressalva: não se advoga, neste artigo, que o professor não possa (e deva) fazer intervenções de modo a colaborar com o estudante no movimento de leitura do texto literário. Porém, é preciso que o aluno tenha papel em uma aula de literatura e que seus sentidos pessoais sejam acolhidos e valorizados ao longo da construção dos significados que emergem no diálogo entre o estudante, o texto, o professor, os colegas e a sociedade mais ampla. Em meio a essas discussões, algumas indagações tornam-se

prementes: como possibilitar que as aulas de literatura sejam propulsoras de contextos colaborativos, em que a voz interpretativa do estudante seja, de fato, ouvida? Como se deve organizar a linguagem em sala de aula para que tais contextos sejam criados? Essas questões serão discutidas a seguir.

3. A LINGUAGEM ARGUMENTATIVA NA CONSTRUÇÃO DE CONTEXTOS COLABORATIVOS NAS AULAS DE LITERATURA: O “RESGATE” DA VOZ DISCENTE NO PROCESSO DE LEITURA

A argumentação é vista, nas salas de aula, normalmente, a partir da perspectiva do debate e da disputa, como salienta Liberali (2014). Nessa abordagem, a pesquisadora comenta que o processo argumentativo é organizado como uma trincheira, cujo objetivo é vencer o oponente. Para ilustrar esse ponto, a autora chama a atenção para algumas metáforas que normalmente se associam à argumentação na esfera escolar, tais como “defender uma tese”, “confrontar pontos de vista”, “encontrar a fraqueza dos argumentos adversários”, “vencer a discussão”. Como se percebe, essas metáforas estão associadas à guerra e criam imagens bélicas sobre o processo argumentativo.

Não é essa a visão na qual este artigo se apoia. Neste texto, a abordagem sobre argumentação é vista como uma possibilidade de construir uma prática pedagógica colaborativa e crítica, cujo enfoque é criar oportunidades para que professores e alunos se comprometam com a produção do seu próprio conhecimento, de forma autônoma e criativa, por meio do engajamento intencional de todos os envolvidos em compreender os objetos postos em discussão em sala de aula. Conforme expõe Liberali (2014), é preciso que a argumentação contribua para o questionamento frequente dos saberes, que deixam de ser vistos como verdades inquestionáveis.

Nesse enfoque colaborativo, a proposta é a produção coletiva de significados compartilhados importantes para a comunidade. Desse modo, a argumentação colaborativa “pressupõe embates de sentidos em que os sujeitos se engajem em intensa participação afetocognitiva e colaborem para a produção coletiva de conhecimentos, indo além do que podem ir sozinhos” (LIBERALI, 2014, p.108). Após essas primeiras definições, é possível perceber como essa visão favorece o processo de leitura e interpretação do texto literário, uma vez que

conclama o estudante e se engajar nas discussões sobre o texto, contribuindo, assim, para superar o modelo transmissivo, mecânico e silenciador habitualmente observável na escolarização da literatura.

Em direção semelhante à Liberali, Ninin (2016), sobre a dimensão argumentativa, explica que o que se deseja, nessa perspectiva, é criar formas de participação que estimulem todos os sujeitos de um dado contexto a apresentar e justificar pontos de vista, a negociar divergências e a fundamentá-las e a instaurar dúvidas para desencadear movimentos argumentativos que potencializem a criticidade e a transformação de todos os envolvidos no processo. Se tal explicação for relacionada à leitura literária, pode-se inferir que, diante das inquietações desencadeadas pelo fenômeno literário, alunos e professor são convocados a explicitarem seus sentidos sobre o texto lido, negociando significados compartilhados pelo grupo, na tentativa de superação de visões pasteurizadas e hegemônicas pré-existentes ao ato de leitura.

Assim, é lícito afirmar que a leitura de literatura, organizada com base nessa abordagem, estabelece entre os interlocutores um efeito responsivo. Para Bakhtin ([1979]2011), é responsiva a atitude que coloca o sujeito em uma posição discursiva ativa, capaz de formular enunciados para concordar, discordar e negociar significados nas situações comunicativas. É possível dizer, então, que o desenvolvimento da argumentação colaborativa em contexto escolar potencializa a responsividade, fazendo com que o estudante passe a enxergar “o outro” como um sujeito com quem interage para construir conhecimento e buscar novas possibilidades de (re)pensar o mundo e a si mesmo.

Ademais, sendo o texto literário portador de contextos históricos, sociais, culturais e políticos distintos daquele imediatamente vivido pelo aluno, a argumentação pode facilitar a superação do pensamento sustentado no senso comum e engendrar o pensamento crítico. Isso porque, por meio desse enquadramento, o estudante poderá ultrapassar seu contexto imediato e o seu ponto de vista individual, e, diante da experiência literária e em comunhão com “o outro” – seus colegas, o professor, o próprio texto literário e as diversas vozes que ecoam por meio de sua tessitura simbólica e atemporal – poderá questionar-se e questionar o mundo que o circunda.

Ainda sobre o argumentar, Magalhães e Oliveira (2016) entendem que a competência argumentativa implica assumir-se como autor na expressão dos próprios argumentos, compreendendo a argumentação como um processo de reconstrução coletiva de sentidos (pessoais) e significados (sociais) em que cada sujeito tem um papel a desempenhar. Assim, os autores entendem a argumentação como uma organização da linguagem. Tal organização se configura em um processo de articulação com vistas à constituição crítica da consciência humana, conforme explicam os pesquisadores.

Essa organização da linguagem, de acordo com Magalhães e Oliveira (2016) é vista como uma relação dialética do indivíduo com outros e/ou consigo mesmo e favorece a transformação de si, dos outros e do entorno. Sobre as relações argumentativo-colaborativas construídas entre professor e alunos, os autores afirmam que “a argumentação abre perspectivas para se pensar criticamente a realidade, para a constatação da necessidade de autoquestionamentos e de mudança” (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2016. p. 218). Essa abordagem pode implicar, portanto, interações profícuas em uma aula de literatura, permitindo que professor e alunos (re)pensem suas ações e visões de mundo e se lancem conjuntamente à aventura interpretativa.

Além disso, em um contexto argumentativo-colaborativo, a costumeira resposta “esperada pelo professor” abre espaço à construção coletiva de significação do texto. Dessa maneira, perguntas como “de que forma você sustenta sua visão sobre o texto?”, “Você pode, com base no texto e em tudo o que foi discutido, dar algum exemplo que ajude a clarificar o seu ponto de vista?” ou ainda “Por que você concorda ou discorda com o que o seu colega e/ou professor apontou(ram)?” são exemplos de caminhos possíveis para a construção de uma aula de literatura que seja capaz de transformar os sentidos iniciais dos participantes da aula e expandir os significados compartilhados sobre o texto literário.

Nesse momento, faz-se mister definir, com maior clareza, o que se entende neste artigo por “colaboração”. A colaboração pode ser compreendida, de acordo com Magalhães (2011, 2014), como os diversos modos em que a relação com os outros, em diversos contextos, favorecem aprendizagem e desenvolvimento à medida que os sujeitos atuam como apoio uns dos outros. A autora explica ainda que o processo colaborativo possibilita que os participantes

de dado contexto compreendam criticamente os seus próprios processos mentais, expliquem e deixem claros os seus pontos de vista e as suas condutas e, desse modo, ocorra a expansão do objeto posto em discussão, criando novas formas de pensar e de agir. Sobre a colaboração, nas palavras de Magalhães e Oliveira (2016, p.211):

Esse processo implica questionamentos que propiciem que contradições entre as diversas compreensões do objeto em discussão sejam pontuadas, sentidos sejam retomados, revistos e transformados, e novos significados sejam produzidos no processo de compartilhamento.

Na mesma direção, Ninin (2013), define a colaboração como um processo interacional de criação compartilhada, mediado pela linguagem, que tem a prática social entre indivíduos como origem. Os participantes dessa interação, histórico e culturalmente situados, buscam reconstruir e reorganizar os saberes do contexto do qual participam.

Magalhães e Oliveira (2016) corroboram essa definição e explicam que a colaboração potencializa um movimento de mutualidade e reciprocidade na compreensão de si, do outro, do contexto em que ocorre a interação e da sociedade mais ampla. Dessa maneira, tal movimento representa uma possibilidade de “transformação de contextos, como resultado de um processo de conscientização sobre a própria prática e a do outro, geralmente, aliada ao aprofundamento prático, teórico e crítico da realidade” (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2016, p. 211).

Relacionando o que foi exposto até aqui às aulas de literatura, é fácil perceber o papel fundamental que as relações colaborativas geradas pela organização argumentativa da linguagem podem exercer para a superação das leituras habitualmente mecanizadas do texto literário e do autoritarismo interpretativo do professor, observáveis, normalmente, nas escolas brasileiras. Criticando a perspectiva individualista que parece perpassar, historicamente, a relação homem-leitura, Fanini (2015, p.23) argue que “na sala de aula, sobretudo, teremos a leitura do professor erigida à máxima universal, sendo esperada que se replique e multiplique entre os alunos”.

No movimento de escolarização da leitura literária, a criação de um contexto colaborativo pode ser propulsora de re-descobertas de si e do outro, em conexão criativa com o texto literário. Essa organização da aula de literatura oferece uma possibilidade real de

poetizar a aprendizagem em um processo em que as vozes de todos os sujeitos são efetivamente acolhidas. Em função disso, talvez fosse possível compreender verdadeiramente a leitura como um ato co-criativo entre professor e aluno e entre os próprios estudantes diante do texto literário, contribuindo para uma escolarização mais adequada da literatura (SOARES, 2011). Sendo a leitura como criação um processo insubstituível, descobrir novas relações e possibilidades interpretativas diante da literatura desvela um horizonte repleto de novas possibilidades pedagógicas. Sobre esse tipo de leitura, nas brilhantes palavras de Geraldi (1997, p.166):

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem a traçam outra história”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, em que o consumo desenfreado abarca toda a sociedade, a publicidade ostensiva parece ditar os gostos e os hábitos dos indivíduos e o conhecimento tecnocientífico parece ser a única forma de compreensão da realidade, a literatura tem sido cada vez mais esquecida. Afinal, os tempos do universo literário giram em um compasso muito diferente do relógio capitalista. Como elucida Antônio (2013, p. 11), na era da informação e do conhecimento fragmentado, a literatura tem sido cada vez mais exilada “pelos poderes do mercado, pelas lógicas do entretenimento e do consumo descartável, assim como pelas maquinarias de sedução de propaganda e marketing”.

Nesse cenário, a escola – como instituição – representa um raro lócus em que a literatura pode ser verdadeiramente descoberta e vivenciada. Desse modo, ao invés de ver a escolarização como um processo mutilador do fenômeno literário, urge, ao contrário, valorizar o cotidiano escolar como espaço privilegiado de manutenção da literatura como forma complexa de compreensão da existência.

Como uma espécie de antídoto para os tempos correntes, a literatura – como forma de conhecimento – favorece a religação com a vida, com a sensibilidade, com o pensamento crítico e com a imaginação. Não obstante, o fenômeno literário amplifica a humanização do

homem em tempos de preocupante reificação. A leitura literária é, dessa maneira, uma experiência criadora de sentidos e significados novos e engendra uma possibilidade fecunda de transformação dos homens e do mundo.

Portanto, preocupar-se, nas aulas de literatura, com a construção de contextos colaborativos, organizados com base na linguagem argumentativa, constitui um caminho pedagógico relevante para a superação das abordagens mecanizadas e alienantes de ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Assim, é preciso ratificar: não se pode desfigurar a leitura literária por meio de práticas centradas em historiografia descontextualizada e memorizações, questionários burocráticos ou fichas avaliativas sem sensibilidade ou imaginação. Da mesma forma, não se pode silenciar a participação do estudante no movimento de leitura para dar vazão apenas a visões já cristalizadas sobre o texto discutido em aula. Não se trata de desprezar as importantes contribuições da crítica literária ou de negligenciar os caminhos interpretativos já percorridos até o momento da leitura. No entanto, esse conhecimento acumulado não pode silenciar o aluno, afastando-o da possibilidade de participar ativamente da recepção do texto. Antes, o conhecimento cultural acumulado sobre certas obras e autores deve ser chamado a participar do jogo argumentativo de interpretação do texto como mais um elemento constitutivo, abrindo-se para riscos e novas possibilidades.

Abrir a aula de literatura aos riscos, às subversões e às incertezas significa sublinhar as características inerentes a esse tipo de conhecimento, marcado pela invocação “do que pode vir a ser”, do inacabado, do devir que se revela a partir de múltiplas vozes. Portanto, valorizar a voz discente ao longo da leitura literária oferece novas veredas em que o leitor é visto como um co-autor que se une ao texto e aos outros para (re)escrever a si e ao mundo e, quem sabe, nessa abordagem, seja possível contribuir para uma escolarização literária mais coadunada com os interesses discentes e comprometida com a sua formação leitora.

AGRADECIMENTO:

Agradeço ao CNPQ pelo apoio concedido para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, S. *Poetizar o pedagógico: alguns ensaios, de modo constelar*. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2013.
- AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. 1929. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 16.ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BAKHTIN, M. 1979. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CEREJA, W.R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, P. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, P. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, M.A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97
- FANINI, A.M.R. Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo bakhtiniano. *Bakhtiniana*, São Paulo, 10 (2): 17-35, Maio/Ago. 2015.
- FERRAREZI JR., C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, P. 1967. *Pedagogia do oprimido*. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GERALDI, W. J. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I.G.V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N.S.; NAME, M.C. (Org.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a. p. 95-107.
- LIBERALI, F. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 205-235.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102

NININ, M.O.G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

NININ, M.O.G. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para a análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.175-204.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M.K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

REZENDE, N.L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVERFALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes: 2007

WALTY, I.L.C. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009.

Rodolfo Meissner ROLANDO

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP.

Recebido em dezembro/2016 - Aceito em março/2017