

**DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA AFRICANA E BRASILEIRA
DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS DE LEITURA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Silvana da Silva Batista (UFT)

silvana_frederik@hotmail.com

Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)

luiza.to@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho trata de pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) e envolvendo diálogos entre literatura brasileira e literatura africana de língua portuguesa no Ensino Fundamental, além de reflexões em torno da leitura subsidiadas pela semiótica discursiva. Em linhas gerais, consiste em projeto de leitura literária com atenção ao que determina Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. Tem por objetivo oportunizar experiência com o texto literário e motivar a leitura através de processo dialógico.

Palavras-chave:

Conto. Ensino. Literature africana. Literature brasileira.

ABSTRACT

This paper deals with on going Master's research, developed under the Professional Networking Master's Program in Letters (PROFLETRAS) and involving dialogues between Brazilian and African-Portuguese Literature in Elementary School, as well as reflections on subsidized reading by discursive semiotics. In general, it consists of a literary reading project with attention to what determines Law 10.639/2003, which establishes the guidelines on the obligation of teaching Afro-Brazilian history and culture in basic education. The research has for objective to opportunity the experience with literary text and motivate reading through of dialogic process.

Keywords:

Story. Teaching. African literature. Brazilian literature.

1. Introdução

A formação do aluno leitor no espaço escolar, atualmente, tornou-se um dos maiores desafios do professor de Língua Portuguesa, dado ao surgimento de ferramentas atrativas e modernas que concorrem deslealmente com a leitura na sala de aula. Nesse sentido, a leitura tornou-se para o aluno uma espécie de sanção, uma vez que apresenta um mundo

hermético não condizente com a realidade a que está habituado.

Assim, nesse contexto obnubilação em que os textos pouco significam para os nossos atores do sabertornou-se imprescindível a efetivação de uma relação simbiótica entre texto e leitor e, ao mesmo tempo, o professor como descortinador, ou seja, amplia a visão do aluno conduzindo-o a enxergar o mundo no texto. Este precisa fazer sentido, refletir o mundo em que vivemos ou nos levar a conhecer outros que ainda não conhecemos e a vida em volta de todos.

Esse trabalho reflete bem essa necessidade de valorizar o plano de expressão, plano conteúdo, porém sugerir uma experiência estética em que se supervalorize a sensibilidade diante do encontro com o objeto – texto. Trata-se de parte de uma pesquisa sobre Diálogos entre literatura brasileira e literatura africana de língua portuguesa no ensino fundamental: propostas de leitura, desenvolvido no âmbito do Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras atende às prerrogativas sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira. Outrossim, visa à aproximação do aluno com o texto literário e a busca por uma proposta de leitura de contos a fim de contribuir com o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos do 9º ano da escola em que atuo como docente de língua portuguesa.

É nessa perspectiva, que a problemática se apresenta por meio do seguinte questionamento: Quais são os fatores que podem contribuir para a (re)construção de uma concepção positiva de leitura no aluno de 9º ano Ensino Fundamental? De que forma se pode realizar a prática de leitura em sala de aula de modo a despertar o interesse do aluno? Assim esse estudo mobiliza os estudos do letramento literário, a partir da teoria do conto, da semiótica e da dialogia para as atividades de leitura literária, oportuniza momentos de leitura de contos para que os alunos se tornem leitores efetivos, despertem a sensibilidade e busquem a leitura por prazer.

A pesquisa é de caráter interventivo e parte do levantamento de dados por meio de um questionário, seguido de aplicação de atividades de leitura pautado pela semiótica discursiva. Além do mais, trata-se de um meio para possibilitar, aos jovens, a leitura de textos não tão abordados na escola de Ensino Fundamental. Outra razão pela qual foi escolhido os contos do autor africano Mia Couto é a sua proximidade e influências de autores da literatura brasileira como Guimarães Rosa, Manoel de Barros.

A seguir compartilharemos neste artigo parte do resultado de uma pesquisa feita numa escola municipal de ensino de Campestre do Maranhão com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental referente aos hábitos de leitura. Abordaremos também, o assunto sob o ponto de vista nos documentos oficiais e uma análise de contos numa visão dialógica e semiótica.

2. Hábitos de leitura

É fato que, normalmente, os hábitos de leitura de uma turma seja evidência do contexto cultural e do tipo de acesso aos bens culturais a que o aluno tem oportunidade. Por isso, é relevante apresentar dados a respeito dos hábitos de ler sob a perspectiva dos alunos. Na pergunta 1 do questionário “Você gosta de lê?”, pudemos observar que o gosto pela leitura pode até ter sido despertado em parte dos alunos, porém não em todos pois as respostas apontam que 22 alunos da turma pesquisada dizem gostar de ler, enquanto 7 alunos afirmaram o contrário.

O fato de não gostar de ler pode constituir-se como problemas com relação ao desempenho quanto às práticas de leitura, uma vez que empatia por um objeto torna-se um estímulo para manuseá-lo. No caso do texto, é preciso envolver-se para dar-lhe sentido.

Conforme defende Silva, ao saber teórico é necessário unir-se uma prática de leitura que suscite nos alunos o gosto pelo texto, tendo uma vista a apreensão de aspectos tanto do plano do conteúdo (significado) quanto do plano da expressão (significante). É necessário fazer conjungir o sensível ao inteligível (SILVA, 2017).

O resultado de respostas majoritariamente positivas surpreende-se pode revelar tanto um real interesse pela leitura quanto a intenção de agradar à professora.

Na pergunta 4, referente ao material de leitura que o aluno mais utiliza, colocamos alguns itens de leitura e deixamos uma alternativa em aberto para que o aluno desse sua resposta com mais liberdade.

Tivemos 1 aluno que mencionou ler jornal. Ressaltamos que na nossa cidade não há jornal impresso; 2 alunos disseram não utilizar nenhum material de leitura; 3 estudantes informaram utilizar revistas; 5 disseram utilizar outros (dois alunos especificaram “livros de contos” e os demais não revelaram suas preferências); 6 alunos afirmaram utilizar

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

como material de leitura gibis, enquanto 12 informaram o livro didática como sendo sua principal fonte de leitura.

É pertinente analisar a razão pela qual cerca de 40% dos alunos desta turma só utilizam o livro didático. Seria não gostar de ler ou falta de material de leitura nas suas casas? De acordo com Egon Rangel “para muitos dos brasileiros escolarizados, o Livro de Didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o Livro Didático de Língua Portuguesa, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser a “boa” leitura.”

Com isso, não é difícil concluir que o acesso ao material de leitura não é garantido a todos os estudantes igualmente, pois nota-se que a democratização do acesso ao livro de leitura ainda não é realidade de uma grande parte da população estudantil, devido a lenta implementação de políticas públicas.

Sobre a pergunta “Você já leu literatura africana?” a turma foi unânime em responder- absolutamente todos-afirmaram nunca ter tido contato com textos da literatura africana. Desta forma, percebe-se que não está sendo levado em consideração o que apregoa a Lei nº 10.639 sobre o ensino de textos da cultura africana na sala de aula.

Constatou-se assim, que 50% da turma tiveram dificuldades para apresentar sugestões para as aulas de leitura, cujo resultado pode evidenciar pouco contato com textos literários, desinteresse pelo assunto por parte dos alunos ou até desconhecimento de tais práticas, pois só se fala daquilo que se sabe.

Outras observações interessantes foram 20% de alunos darem como sugestões: aulas de leituras “serem mais interessantes” e “mais debatidas em sala”. Com isso, supõe-se que as aulas de língua portuguesa precisam ser repensadas, dando maior importância às práticas de leitura e os processos de mediação, pois, quando bem articulados – comove e desperta a atenção do aluno para o texto.

3. O ensino de literatura africana na escola

As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e educação das relações étnico-raciais. Embora esses dispositivos legais existam, ainda

não vigorou em muitas escolas do país que só abordam essa temática no dia 20 de novembro, data comemorativa da Consciência Negra.

No entanto, nesse contexto de descumprimento do dever de ampliar discussões acerca dessa temática, um questionamento povoa a mente dos docentes. Como inserir tal temática na proposta curricular, uma vez que se tem um programa amplo a ser cumprido?

Ora, a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sugere como esses assuntos devem ser tratados na escola, quando relata que “essas temáticas são contempladas nas habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escola, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2018, p. 20).

Dessa forma abre-se um leque de possibilidades para o docente, podendo ele, selecionar textos da cultura e autores de que trata o tema consignado conforme versa as habilidades estabelecidas nos dispositivos legais e assim permear o ensino de forma contextualizada evitando situações dissonantes entre conteúdo da base e a parte diversificada.

Assim sendo, pode-se a partir da habilidade (EF69LP44) da Base Nacional Comum Curricular,

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2015, p. 155)

Tomar um conto de Mia Couto autor africano e ensejar uma prática proveitosa por meio de referências, alusões, retomadas e comparações com textos da cultura brasileira e ainda aludir diferentes visões de mundo e valores sociais e culturais.

É nesta vertente que encampamos a utilização de textos literários, contos, da cultura moçambicana e brasileira para a implementação desta pesquisa, pois além de propiciar a fruição da leitura estende-se à prática de relação entre textos, análises das condições de produção e conhecimento de outras sociedades e culturas como previstos nos documentos oficiais.

De acordo com Costa e Melo (2018), é preciso “ampliar o diálogo democrático nas salas de aula sobre as questões étnico-raciais, inserindo mais autores de literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de

língua portuguesa”.

É com base nessa conjuntura, que surge a necessidade de elaborar mecanismos didáticos que tratem o assunto adequadamente, de forma contextualizada garantindo o cumprimento das normas que regulamentam o ensino. Para tanto, mobilizamos além dos contos de cultura africana, o estudo destes, à luz das teorias das relações dialógicas e a semiótica.

4. *Leitura literária numa visão dialógica e semiótica*

Nessa busca prospectiva por mecanismos adequados que elevem a capacidade compreensiva dos alunos ante os textos em estudo, que desenvolve-se esta sucinta reflexão propondo experimentar uma abordagem do texto literário pelo viés da dialogia, envolvendo a comparação entre o estilo de autor brasileiro e africano e da teoria da semiótica.

Para que a leitura na sala de aula seja produtiva e faça sentido para o aluno é necessária a irrupção de técnicas e teorias do processo que conduz à compreensão do texto, pois uma vez se apossado do sentido do texto, esse leitor participará ativo e responsivamente desse texto estabelecendo diálogo impositivo para a construção de sentido. Assim destaca Fiorin,

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implicar, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. (FIORIN, 2006, p. 7)

A inserção do texto por uma ótica dialógica é de tamanha magnitude e, na maioria das vezes, não se reflete sobre isso. Ao promover intertextualidade, como resultado, acontecerá o enriquecimento do discurso de quem o ler, pois ao mesmo tempo, este, mobilizará conhecimentos advindos de outras leituras. E assim, é nessa interação que o aluno construirá o seu próprio discurso acerca do que leu, discutiu e entendeu.

Para Fiorin (2006), nos discursos que elaboramos sempre estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa ou pressupõe. Desta forma, acredita-se que o processo de dialogia mediado pelo professor, na sala de aula, é a primeira instância que colaborará com a efetivação de apropriação e entendimento do texto e contexto ao qual está inserido.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Outro fator que é preciso levar em consideração é a presença das vozes explícitas nos textos. Estas são inerentes ao processo dialógico e por vezes se dirigem a um interlocutor individual, porém para Bakhtin os enunciados além de se dirigirem a um ouvinte imediato, também se destinam a outros interlocutores, terceiros, a que ele denomina de superdestinatários.

Neste sentido, ao proporcionar a leitura de um texto literário na sala de aula, os alunos deverão perceber o cerne ideológico presente nos discursos, que marca a fala dos atuantes no texto e a ideia do autor, direcionado aos interlocutores internos e externos ao texto, todavia, eles alunos interiorizarão as informações transmitidas e as ideias difundidas. Dessa forma, são superdestinatários porque formarão seus discursos a partir dos conhecimentos apreendidos por meio da leitura de enunciados dirigidos a outrem.

Assim se olharmos pelo prisma de que todo o enunciado produzido pelo ser humano é de caráter social, ou seja, faz parte da visão de conhecimento de mundo de quem o produziu. Se considerarmos que a linguagem só se revela eficazmente através do processo dialógico entre interlocutores. E que o dialogismo é, realmente, um percurso de construção coletiva de sentido. Então, aceitar-se-á a examinação dos enunciados do texto a partir das relações dialógicas, que este tem com o meio social e com o outro.

É salutar lembrar que esta pesquisa propõe atividades de leituras em que haja certa aproximação entre estilos de autores ou mesmo um diálogo entre os textos relativos à cultura africana e brasileira de língua portuguesa.

Nesse sentido procurou-se circunscrever a escolha dos textos tomando como referência a estilização, um dos elementos imanente ao dialogismo. Para Fiorin (2006), a estilização nada mais é do que “a imitação de um texto ou estilo, sem a intenção de negar o que está sendo imitado”, assim na estilização as vozes se convergem na direção de um mesmo sentido.

Considerando esses aspectos básicos da dialogia, procuramos estabelecer relação entre a produção de conto literário de Mia Couto, autor moçambicano de língua portuguesa, Guimarães Rosa e Manoel de Barros ambos os autores brasileiros.

A literatura brasileira e africana tem muito em comum, no entan-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

to, cabe aqui, destacar as conexões afins entre Mia Couto, Manoel de Barrose Guimarães Rosa, pois as obras desses autores encontram-se no cerne dos paradigmas da modernidade, haja vista que promovem na literatura de seus países uma produção dissociada dos moldes clássicos, todavia caracterizada pela reinvenção da linguagem, natureza ficcional, valorização da tradição oral e do imaginário popular.

O estilo literário desses três autores selecionados captam aspectos ligados às suas realidades locais, às suas experiências de vida no contexto social a que estão inseridos. Mia Couto, moçambicano, revela nos seus contos os sonhos, crenças e sentimentos do seu povo insensibilizados pelos anos de guerra e violência sofridos.

Guimarães, mineiro, evidencia os sertões de Minas, considerado cósmico e fonte de conhecimento e investigação existencial. E quanto a Manoel de Barros, por sua vez, pantaneiro, e proclama o universo onírico descrito através das imagens e sinestésias, vistas nos elementos mais simples do ambiente que o cerca. Deste modo, se visualiza uma considerável relação dialógica entre esses autores quanto ao estilo literário praticado por cada um deles. O autor de cultura africana, Mia Couto apresenta na composição do seu estilo pessoal, bem como nos contos literários de sua autoria elementos característicos do estilo dos escritores brasileiros acima mencionados.

A esse ponto da discussão torna-se indispensável fazer um passeio analítico por alguns contos desses autores examinando as possíveis aproximações linguística, estilística e temática. Em primeiro lugar, será observada especificidade relacionada ao uso da língua. Mia Couto é uma figura notória por colaborar significativamente para reinvenção da língua portuguesa, pois incorporou palavras e expressões da cultura moçambicana.

A saber, Couto tem tentado modificar as palavras cogitando a criação de um estilo próprio de uso da língua que representasse fidedignamente o modo de ser do seu povo. Chamou de “brinciação” esse jogo de reinventar as palavras e para ele trata-se de representar as formas vivas do falar cotidiano dos moçambicanos.

No conto, o Cego Estrelinho, escrito após a Guerra da Independência de Moçambique narra a história de um cego que enxergava o mundo mediante a descrição maravilhosa feita pelo seu amigo Gigito Efraim. Encontra-se várias palavras de ordem linguística recriadas pelo autor.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Neste excerto, “O condutor falava pela ponta dos dedos. Desfolhava o universo, aberto em folhas. A ideação dele era tal que mesmo o cego, por vezes, acreditava ver”, a palavra desfolhar metaforiza a ação de intervir o mundo e vasculhá-lo de forma a resenhar um ambiente diferente, pois Gigito maravilha o amigo com a sua descrição.

O vocábulo ideação, remete a que a personagem criava na sua mente um conjunto de ideias férteis e tão simuladoras do real que tudo se tornava verdade para Estrelinho. Assim, Mia Couto, durante a leitura cria e recria diversas palavras na maioria das vezes misturando dois morfemas.

O nome da personagem irmã de Gigito, Infelizmina, é outra criação de autor, por meio desta peripécia tenta expressar o âmago da moça e, não só nominá-la. A personagem denotava no seu comportamento a significação do seu nome, pois aparentava funesta e refletia nas suas palavras as durezas e amarguras sentidas no contato com os fatos que envolviam seu viver. Assim, a composição é advinda de dois outros vocábulos (Infeliz = desventura e mina = expressão local para se referir a menina).

Em “Ali adormeceu, seus sonhos ziguezaguearam à procura da mão de Gigitinho” Couto poderia ter dito simplesmente (seus sonhos vaguearam, andaram), porém escreveu a palavra ziguezaguearam visando exteriorizar com máxima precisão o estado de obnubilação da mente do seu personagem. Assim, o autor vai enriquecendo a literatura com a presença de várias palavras de cunho popular ou que ele mesmo reinventa para melhor caracterizar mais profundamente os problemas e as personagens e sua obra.

Do mesmo modo, Guimarães Rosa utiliza a fala do povo como matéria da linguagem literária das suas obras. É possível perceber o valor da linguagem popular para o autor e a sua criatividade por meio dos neologismos, ou seja, a invenção das palavras a partir da fala local. Com isso, as palavras criadas por Rosa ganham expressividade e novos significados, assim como em Couto.

Assim, palavras como velhavam e lenhavam no conto Fita-Verde no cabelo, aquela se refere à prática rotineira de pessoas idosas, esta para designar o ato de cortar lenhas. Esses são exemplos dessa brincadeira feita por Rosa na arte de reinventar a linguagem.

Igualmente, nas produções do escritor brasileiro Manoel de Bar-

ros, também existem marcas de uma linguagem inovadora, repleta de neologismos que se propõe ligar a língua aos mais profundos mistérios das coisas.

A saber, na obra *Livro sobre nada* (1997), há uma declaração do autor, onde diz não gostar de “palavras acostumadas”, por isso, transforma, recria a palavra dando-lhe novo sentido. O deslocamento de classe gramatical é comum “analfabetam”, “imensam”; e uso de prefixos como em “despalavras”, “desutilidades” e “desbrincar”, “inutensílio” e etc.

Do ponto de vista estilístico, há recorrência temática entre as produções literárias dos autores em foco. São muitos os temas análogos, porém aqui, convém destacar “a infância”, a utilização de personagens crianças tanto nos contos de Guimarães Rosa, Mia Couto quanto nos poemas narrativos de Manoel de Barros. Surgindo, assim, a evidência de que além de tratarem dos temas regionalistas, também se importam com o registro de questões atemporais como a fase da meninice inerente a todo ser humano.

Por conseguinte, é interessante e ao mesmo tempo oportuno uma ligeira descrição e exemplo de como e em que textos essas temáticas são abordadas. Em primeiro lugar, o conto *As flores de Novidade*, do moçambicano Mia Couto. Trata-se da história de Novidade, filha de Verónica Manga e do Mineiro Jonasse Nhamitambo. Era apelidada de Castigo e concluíram isso, logo no seu nascimento por a menina ser negra, filha de negro e nascer com olhos azuis.

A personagem de Couto é uma menina que não se desenvolveu intelectualmente, pois se aparentava distraída, alheia, mas duas coisas atraíam a atenção de Novidade e ela demonstrava carícia e amor: o pai e as flores catadas nas bermas,

E a filha, naquele pacto com o vazio, dedicava amores e ternuras a seu pai. Não que ela se explicasse em perceptíveis palavras. Mas pelo modo como ela esperava, suspensa, a chegada do mineiro. Enquanto durasse o turno dele, a menina se perplexava, sem comer nem beber. Só depois de o pai retornar a menina voltava a atinar seu rosto e, em sua voz de riachinho, se adivinhavam cantigas que ninguém, senão ela, conhecia. E havia ainda as prendas que ela para ele recolhia: bizarras florinhas, da cor de nenhum outro azul que não fosse o encontrável em seus olhos. (MIA COUTO, 2012, p. 16)

Já o conto *Fita Verde no cabelo*, do autor brasileiro Guimarães Rosa, relata a história de uma “meninazinha” que morava numa aldeia e foi mandada pela mãe a casa da avó. Partiu com um cesto e um pote de

doce em caldas. E pelo caminho, ela brincava correndo atrás de sua própria sombra e com os pequenos bichinhos integrantes da natureza. Percebe-se, assim, que a menina se diverte, faz peraltagens próprias da fase da infância.

Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra, também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. (ROSA, 1992, p. 9)

O outro texto que conversa estilisticamente com estes mencionados é *O menino que carregava água na peneira*, de Manoel de Barros. Refere-se a um poema em prosa, cujo personagem principal é um menino. Narra “os despropósitos” dele, em fazer coisas que para o adulto parecem ilógicas. Abordando o imaginário infantil que ultrapassa as barreiras do real com relação ao mundo que observa e por vezes, usando a imaginação faz descobertas e se transforma,

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava
de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na
peneira. (MANOEL DE BARROS, 2010)

Após a sucinta análise de fragmentos dos contos supracitados evidencia-se uma convergência entre os autores no plano estilístico de escolha da personagem e da temática sobre o comportamento na infância acerca da relação da criança com os objetos que a cerca. Assim, percebe-se nos três autores uma relação muito próxima referente à maneira como veem o agir e o relacionar com as coisas simples que só fazem sentido para crianças ou para quem tem olhos de poeta.

Além da relação de intertextualidade entre estilo de autores e entre textos literários, outro dispositivo fulcral que mobilizamos para favorecer significativamente o processo de leitura visando a apreensão de sentido é a semiótica. Para essa, há duas concepções de texto, nosso fundamento para a construção de sentido dos textos junto aos alunos.

A primeira noção é de que o texto é considerado como “objeto de significação”, entendendo-o como uma estrutura portadora de sentido, cabendo ao leitor considerar os “mecanismos e procedimentos que o es-

trutura” (BARROS, 2005, p. 11). Por este conceito reconhecer-se-á as estruturas internas do texto e suas relações de sentido, bem como a ideia de que texto é um todo organizado e exterioriza significação.

Já a segunda concepção, considera o texto como “objeto de comunicação” entre dois sujeitos. Assim concebido, “o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas” (BARROS, 2005, p. 12). À luz deste conceito, elucida-se a utilização do texto literário na sala aula como sendo um meio de aproximação do aluno com o contexto social provendo discursões e conhecimento acerca dos conflitos, valores e cultura resultante das relações humanas.

De acordo como (BARROS, 2005, p. 13) esses dois olhares sobre o texto literário, são complementares, pois o estudo do texto, segundo ela, com vistas à construção de seu sentido só pode ser entrevisto ou entendido com o exame de ambos os mecanismos internos e fatores contextuais, sócio históricos de fabricação de sentido.

Nesse aspecto, as ideias da semiótica se convergem no mesmo sentido do historiador Todorov (2009), já que, também, entende a abordagem interna dos elementos da obra em si, como um complemento ao estudo da abordagem externa, pois ambos direcionam num só objetivo: tornar o texto significativo visando a construção de sentido para o leitor.

A partir destes conceitos se percebe a magnitude do olhar semiótico sobre o texto literário e o seu processo de construção de sentido. Tanto é sua relevância, que A. J. Greimas, semiótico sempre privilegiou a análise de textos literários.

No seu livro “Da imperfeição”, publicado em 1987, é possível conhecer um autor que mantém uma relação estreitíssima com a literatura, uma vez por meio das escolhas textuais, das descrições e análises que faz percebe-se “Greimas amante da leitura, que se deixa tomar pela beleza dos textos e pela grandiosidade do fenômeno literário” (TEIXEIRA (2002).

Nessa obra o semiótico analisa um conjunto de textos literários nos quais a sua atenção está direcionada a representação do acontecimento estético no fazer cotidiano e reflexões sobre a condição humana e o sentido de existir. Desta forma, a literatura é vista como um campo extraordinário para o estudo das semioses, nos quais as pessoas se encontram envolvidas no dia a dia.

A partir destas reflexões de Greimas é possível aludir a situação do aluno ante a leitura no contexto atual. É preciso pensar a relação vigente do estudante com as práticas da leitura. É preciso tornar o texto um objeto de “cobiça”, algo que o apaixone, que o envolva, que venha modalizar o discurso do aluno e tornar-se o centro de pesquisa no estudo das relações humanas e apropriação de conhecimento.

Analogamente ao processo de significação da semiótica a respeito da modalização do ser sujeito, o que se presencia na sala de aula com relação à leitura e o seu processamento de sentido, à priori, a função docente que, aqui, será associada do modal “poder-fazer”.

Esse atributo importantíssimo para a elevação da condição de apropriação dos textos pelos alunos está sob o “querer-fazer” docente, que por sua vez, deve romper o cotidiano de aulas fatigantes de explicações de estruturas linguísticas ou textuais e propor “acontecimento estético”, ou seja, a descontinuidade rotineira por meio da ressemantização das ações visando a aquisição de novas práticas de leituras e novos sentidos. Assim Greimas apud Silva, define o papel do professor,

O fato de considerar a competência como objeto de saber a transmitir e como objeto-valor a atribuir determina já, em grande medida, a forma geral do discurso didático que lhe será consagrada: a aquisição de competência (se ele não é inata) não pode ser compreendida a não ser como uma sequência programada de **performances** organizadas pelo professor orientadas para o aluno que as terá que realizar. (GREIMAS *apud* SILVA, p. 4)

Quanto ao estudante, a este, relaciona-se os modais “dever-fazer” e “saber-fazer”. Sobre o desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de ensino, eventualmente, o aluno reconhece o dever de realizar, cumprir com as solicitações didático-pedagógicas, no entanto, sente a irrupção obnubilada da sensação de incapacidade por não “saber-fazer”, pois ainda não se tornou competente para desenvolver tal performance.

Desse modo, “saber-fazer”, em semiótica é um componente modal da competência geral, que torna o sujeito capaz de proceder à realização de programas narrativos quaisquer, frequentemente complexos (GREIMAS, 1979).

Nesse sentido, surge a possibilidade de discutir elementos que podem servir de base à sensibilização do aluno por meio da figurativização da existência presentes nos textos literários e à construção de momentos propícios à realização do encontro entre sujeito e o objeto (texto e expect

tativas relacionadas à vida).

Assim, Greimas (1979 *apud* SILVA) declara o que poderia vir a ser o estudo de texto pelo viés da apreensão de sentido e do desenvolvimento da “competência do saber”; “a semiótica didática, se ela chegar a se constituir, será essencialmente uma maiêutica”. No sentido literal da palavra, seria o abrir portas para o conhecimento e também capacitar o aluno leitor a “ser” e a “fazer”.

Enfim, o que se propõe por meio deste trabalho de pesquisa, mesmo que ainda distante da realidade, é uma prática em sala de aula que evidencie as contribuições das teorias para o ensino. Que o estudo literário além de privilegiar a leitura, propriamente dita, resulte em uma práxis dialógica visando elevar a competência leitora dos protagonistas da aprendizagem e favorecer a formação de estudantes resilientes.

5. Conclusão

Como se pode ver, muito se tem discutido sobre a formação leitora, sobre a garantia de acesso a cultura afro visando fortalecer as relações mais afetuosas e respeitadas entre as diferentes etnias. No entanto, percebemos que ainda há muito por fazer, tendo em vista os resultados aqui apresentados.

É preciso privilegiar o ensino com experiências de leitura, pois segundo Bondia (2002) o saber de experiência é diferente de estar saturado de informações, de saber coisas. O conhecimento tem sido propagado mecanicamente. Logo se ver o impasse da sala de aula, o (des)gosto pela leitura. Práticas de ler com vistas apenas a responder uma série de perguntas enfadonhas, sem sentido para o contexto de vida do estudante.

Diante deste quadro, surgem inquietações no imo do docente. O que podemos fazer para que o texto faça sentido para o aluno, para que este se sinta instigado a ler, entender e contextualizar com a sua vivência?

É... os caminhos possíveis precisam ser construídos, mas sem dúvida começar pela sensibilização de que as palavras nada mais é do que a representação do que somos, do que nos acontece e de como nos relacionamos com o mundo. E chamar atenção para o fato de que a obra de um tal autor produz em sua escrita um tipo especial de prazer e/ou de saber, de experiência e de apreensão estética (MELO; SILVA, 2015) já é um

salto ante a contemplação estática do cenário de (des)gosto pela leitura na sala de aula.

Assim encerramos a discussão com a citação de Greimas (2016) que pontua o ensino da literatura como sendo o lugar privilegiado de aprendizagem axiológica, mas é um discurso didático diferente que servirá a sua transmissão enquanto objeto cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, S. S. *Diálogos entre literatura africana e brasileira de língua portuguesa*: propostas de leitura para a educação básica. Dissertação em versão de qualificação. Mimeo, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. N. 19, p. 22, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso: 15/10/2019

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012

_____. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 08 ago. 2018.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. Edição rev. e ampl. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

COUTO, M. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

_____. *Cronicando*. Madrid: Txalaparta, 2011.

FIORIN: José Luiz de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GREIMAS, Algirdas Julien. Para uma semiótica didática. Trad. de Luiza Silva. Araguaína-TO. In: *Entreletras*, V. 7, n. 2, 2016. *On-line*. Acesso : 05/05/2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Letramento Literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”*. In: *Revista Ao Pé da Letra*, V. 11.1, 2009. (versão *on-line*)

ROSA, J. G. Fita verde no cabelo. Nova velha estória; ilustrações, Roger Mello – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SILVA, Luiza Helena Oliveira; MELO, Márcio Araújo. O leitor atropelado e a formação docente. *Revista Brasileira de literatura Comparada*, n. 35, p. 74, 2018. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493> Acesso: 02/04/19.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. Em torno de O cego Estrelinho: contribuições da semiótica para as reflexões entre literatura e história. In: *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*, V. 12, ano 12, n. 1, p. 1-18, 2015.