



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

ORALIDADE E ESCRITA: PRÁTICAS MNEMÔNICAS NO ENSINO DAS
LITERATURAS

Jessica Candida Ferreira

Rio de Janeiro

2022

JESSICA CANDIDA FERREIRA

ORALIDADE E ESCRITA: PRÁTICAS MNEMÔNICAS NO ENSINO DAS
LITERATURAS

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Letras na habilitação
Português/ Grego.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Gonçalves Bondarczuk

RIO DE JANEIRO
2022

CIP - Catalogação na Publicação

F58o Ferreira, Jessica Candida
ORALIDADE E ESCRITA: PRÁTICAS MNEMÔNICAS NO
ENSINO DAS LITERATURAS / Jessica Candida Ferreira.
- Rio de Janeiro, 2022.
40 f.

Orientadora: Simone Gonçalves Bondarczuk.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português - Grego,
2022.

1. Ensino de Literaturas. 2. Oralidade e
Escrita. 3. Prática de Ensino. 4. PIBID-UFRJ. I.
Bondarczuk, Simone Gonçalves , orient. II. Título.

E de verdade, hoje eu só quero agradecer – a gente que é artista sempre tem que agradecer a todo mundo para não falarem que não somos humildes – mas hoje eu queria muito agradecer a mim porque eu não desisti.

Anitta, Rock In Rio 2019

AGRADECIMENTOS

Concluir essa graduação foi fruto de muito esforço e dedicação, desde o momento em que eu decidi me dedicar a ela. E, para isso, a presença de algumas pessoas nesse percurso foi essencial para que eu conseguisse não só concluir a graduação, como também esse trabalho final.

Ao meu marido, Danilo Ferreira, por todo o suporte dado nesses anos, comprando livros, financiando minha alimentação, me incentivando e, principalmente, acreditando que eu era capaz de finalizar esse curso. Eu te amo como uma parte de mim!

À minha sogra, Patricia Ferreira, por ter dado à luz ao meu esposo, por cuidar de mim como se fosse sua filha - e sou, não é, minha Mãe Criadeira? - e tratar de mim com zelo e carinho, mas, principalmente, por ter me salvado de mim mesma me apresentando à Umbanda.

Ao meu pai de santo, Jonathan de Ogum, por cuidar de mim e de minha espiritualidade sem esperar nada em troca e por ser a ponte entre mim e os guias chefes de nossa casa. Por isso, estendo a minha gratidão ao Caboclo Cacique Folha Verde, por sua paciência em me ensinar; ao Pai Cipriano, o vovô, que está sempre disposto a me acolher em seu abraço e afeto; a João Exu Caveira, que me fez enxergar que o maior obstáculo da minha vida era eu mesma, mas me auxiliou nesse processo, não só acreditando em mim, mas fazendo com que eu acreditasse também.

À Tainá, pelo acolhimento e amizade nos últimos dias.

Ao PIBID e todas as pessoas que o compunham e que contribuíram de maneira grandiosa ao meu processo de formação, dadas as discussões que éramos capazes de fazer sobre nossa prática: Ana Creliá, Isa Martins, Manuella, Barbara, Camila, Daniele e Carlos Henrique.

À Prática de Ensino, que me trouxe a amizade incrível de Kleveland Barbosa;

Aos meus professores de grego: Beatriz, Rainer, Tânia, Marinete e ao Auto, que leu e orientou esse texto, contribuindo significativamente para a conclusão das ideias trazidas sobre a cultura helênica.

Aos meus chefes de Pré-Vestibular social, pela oportunidade em contribuir para a minha formação e prática em sala de aula: Edson (Pré-Vestibular social Ação), João (Pré-Vestibular Samora Machel) e ao meu colega Davi, que me ensinou muito do cuidado com o outro.

Aos meus colegas de trabalho na monitoria de grego e no CLAC-Grego, por não me deixarem sozinha em minhas angústias ao ensinar uma língua antiga: Andrezza, Luciana, Lucas, Renato e Eduardo.

A todos os meus alunos, dos pré vestibulares, do PIBID, das monitorias e do CLAC, alguns nomes foram muito marcantes pois pude comprovar a importância do mediador que se preocupa em estabelecer vínculos: Layssa, Fernandinha, Carlos, Gabri, Yasmin, Dominique e Akira.

Aos amigos que a graduação me trouxe, que não me permitiram enlouquecer e desistir de tudo: Isadora, Wallace, Lucia, Thais, Juliana, Carol, Ludmila e a saudosa Larissa.

Às mulheres sensacionais que me acolheram na pandemia. Que me exaltam, me amam e confiam em mim e em todo meu potencial desde que nos conhecemos: Marcelle Benetti – que conheci na graduação e me apresentou às outras – Isabelle, Amanda e Nathália. Eu amo vocês com a minha vida!

À Michele, por confiar a mim e em mim seu livro “Como foi seu amanhã?”, para que eu fosse responsável por toda revisão e por todos os outros sonhos que compartilhamos e que ainda vamos viver.

À Fernanda Guedes, pela amizade e preocupação com minha saúde mental ao longo dos anos.

À minha psicóloga, Jaqueline Ferreira, por compreender o quão simbólico é uma favelada se formar em uma Universidade Federal, porque também é uma.

À Marcelle Mayne, minha melhor amiga, por toda parceria e paciência, por me acolher como irmã em sua família, por cuidar de mim mesmo quando eu era grosseira e não era capaz de reconhecer que precisava de ajuda. Por cada ensinamento, pelo trato com o outro, pela revisão acurada deste texto, por ouvir meu lado da história, por não se afastar de mim, enfim, por tudo.

À minha família, por vibrar comigo essa conquista: pai, mãe, irmã, sobrinhos e madrinha.

À Maria Fernanda, minha coordenadora do PIBID e minha professora da Prática de Ensino, cuja sensibilidade me atravessa apaixonadamente, e que foi convocada às pressas para uma leitura atenta deste texto e que se dispôs a auxiliar na finalização desse trabalho, passando longe de ser somente uma leitora crítica.

À Simone, minha orientadora e professora, pela paciência, pela compreensão, e por não desistir de mim, ainda que eu merecesse. Suas atitudes ultrapassaram as barreiras de educadora em cada momento em que ela compreendia a demora no processo de escrita, e até

mesmo a ausência dela, me auxiliando a alcançar lugares que jamais imaginei, como as monitorias, e até mesmo apresentando este projeto em outro estado.

Ao divino que me rege. A Deus, pelos encontros acima citados, por sua misericórdia e cuidado. À minha mãe Iemanjá, pelo afeto e equilíbrio que só ela é capaz de proporcionar. À meu pai Omolu/Obaluaê, por me dar saúde mental para concluir este trabalho. Aos meus guias, por me sustentarem nos últimos meses. Sem o eterno, aqueles que não posso ver, isso seria impossível.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 PRÁTICAS ORAIS NA GRÉCIA ANTIGA	10
1.1 O desenvolvimento da escrita na Grécia	15
1.2 A educação escolar na Grécia antiga	17
2 A LEITURA EM VOZ ALTA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	20
2.1 O papel do mediador	25
3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	28
3.1 Relato 1 e comentários - Oficina “Traduzir-se”, parte I	29
3.2 Relato 2 e comentários - Oficina “Traduzir-se”, parte II	32
3.3 Relato 3 e comentários - Oficina Sarau na Varanda	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a centralidade da oralidade no ensino das literaturas, apresentando como fundamento histórico o início da literatura no Ocidente com a poesia grega, firmada em um processo de composição oral e reforçada por práticas mnemônicas, como o canto, a música, a recitação e a dança. O interesse em estabelecer um diálogo entre as vivências orais da literatura helênica, desde as suas origens, e as práticas de ensino da literatura moderna surge a partir da experiência no Projeto de Iniciação à Docência da UFRJ (PIBID) de Letras Português/Literaturas no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio (2016-2017). Nessa ocasião, percebeu-se a necessidade de buscar recursos didáticos além do texto literário escrito em sala de aula, visto que somente o texto não se mostrava atrativo, em um primeiro momento, para instigar o interesse dos alunos pela leitura. O projeto teve como eixo orientador a atuação na formação do leitor literário por meio de oficinas de leitura realizadas semanalmente na escola; e as práticas pedagógicas, os planejamentos e os relatos foram articulados com as discussões teórico-metodológicas em reuniões de equipe na UFRJ.

Outro incentivo recebido para a presente reflexão foi nas aulas de literatura grega, em que foram levantadas questões acerca de uma prática literária totalmente voltada, em suas origens, para a oralidade, em visível contraste com a sociedade moderna, na qual literatura é sinônimo de um conjunto de obras literárias escritas, restrito aos letrados e transmitido como herança cultural. Assim sendo, esses textos passaram a constituir uma “memória passiva”, independente das experiências do indivíduo, e, nesse sentido, a biblioteca representa a memória acumulativa de uma civilização. No entanto, se pensarmos que outrora as pessoas acessavam a memória cultural de cor, uma vez que as práticas orais da literatura assim o permitiam, constata-se que algo se perdeu nesse processo de letramento e de imposição da supremacia do livro.

A partir do cruzamento da experiência de iniciação à docência com os estudos sobre a tradição poética no mundo grego, este trabalho reflete dois objetivos principais: 1) fundamentar epistemologicamente a importância da memória, consolidada pelas práticas orais no ensino da literatura, e 2) com base na análise de relatos de experiência em sala de aula, propor abordagens que envolvam a oralidade para a utilização do texto literário no ensino das Literaturas.

O tema da memória é evidente na prática poética da Antiguidade Grega. No contexto da poesia arcaica, o poeta era chamado de aedo — cantor — e executava a sua arte poética

com acompanhamento musical, segundo determinada métrica que impunha um ritmo ao verso. Na poesia lírica coral, por sua vez, o coro executava uma movimentação orquestrada, e o metro próprio impunha outro ritmo. Todos esses elementos reunidos estavam englobados no conceito grego de *mousiké* - atividades próprias das Musas, filhas da Memória. Esse conjunto de práticas mnemônicas contribuiu para a fixação daquela identidade cultural pela execução poética, em que a palavra manifestava toda a sua potência evocativa, ao trazer à presença as realidades cantadas; ou seja, era a palavra no sentido próprio de *mythos*. Em *Antiga Musa: Arqueologia da Ficção* (2015), Brandão observa como as Musas -, filhas de Zeus e de Mnemósine (deusa da memória) - representam toda a memória, uma “memória organizada” de acordo com os seus atributos específicos, dados a elas por Zeus e definidos pelos seus nomes.

Segundo os gregos, os dons das Musas atuavam em conjunto para a construção de uma memória social. Com base nessa herança clássica, pode-se verificar que o texto escrito, puro e simples, não é capaz de dar conta dos mecanismos mnemônicos necessários para a fruição estética do texto literário, com vistas à apreensão desse conhecimento. Levando-se em conta essas considerações, a proposta de práticas de ensino com base na oralidade deve ser complementar ao texto escrito e tem como finalidade fazer com que os alunos experimentem a literatura e construam essas memórias vivas de forma que acessem a leitura depois de terem sido introduzidos às narrativas. Esse tipo de proposta se coaduna com os testemunhos que Michèle Petit (2009) traz em seus trabalhos, em que os usuários se surpreendem com: “o trabalho de apropriação, de reinterpretação e de elaboração estética que operam a partir das histórias trazidas pelas contadoras profissionais”.

A metodologia aplicada à estrutura deste trabalho visa apresentar o funcionamento dessas práticas orais dos helenos, fazendo uma revisão histórica dessas origens até o processo de consolidação de uma concepção letrada de arte verbal para a escrita. Em seguida, faz uma abordagem de teorias pedagógicas a respeito da importância da leitura em voz alta em sala de aula, a fim de que o aluno experimente o texto. E, por fim, são apresentados os relatos de experiência em sala de aula, frutos da observação de uma mediação leitora no projeto PIBID, pautada nos aspectos supracitados, para que essa mesma mediação obtivesse resultados satisfatórios, ao possibilitar o encontro entre o aluno e o texto literário, principalmente na modalidade do texto escrito. Os capítulos que se seguem compreenderão essas três etapas respectivamente.

1 PRÁTICAS ORAIS NA GRÉCIA ANTIGA

Neste capítulo, serão abordados o conceito de oralidade primária enquanto fundamento da cultura helênica, bem como os princípios culturais que estão na base dessa sociedade. Sendo assim, definiremos o conceito de μουσική (*mousiké*), para compreender o modelo de literatura grega e o prestígio que ela manteve até o período clássico (séc.V- IV a.C), assim como a sua influência nas práticas socioculturais e políticas desse povo.

Os gregos antigos tinham na base da sociedade uma cultura fundada na oralidade; portanto, a própria noção de práticas poéticas estava intimamente ligada à essa origem. Desde o período arcaico (séc. VIII-VI a.C), as pessoas se reuniam para ouvir o αοιδός, o aedo, que, inspirado pelas Musas, recitava, além de outros mitos (de base oral), os feitos heroicos de Aquiles, Odisseu e todo o ciclo de narrativas sobre a guerra entre gregos e troianos por conta do rapto de Helena: o Ciclo Troiano.

A trajetória da literatura ocidental é marcada pelos poemas de Homero e Hesíodo. Contudo, esses primórdios da literatura trazem questões sobre a existência ou não de uma noção de autoria, já que, por sua origem não ser escrita, não há como situarmos a *Iliada* e/ou a *Teogonia* em uma tradição escrita.

No que diz respeito à autoria, Hesíodo é o primeiro poeta que se apresenta em um dos seus poemas,¹ fazendo uso da primeira pessoa, mas, mesmo nesse caso, não se pode ter certeza se a referência é ao próprio poeta, ou a uma *persona* literária; pois também há uma atribuição de composição dos cantos à musa; desse modo, com o hino às musas, o poeta se apropria de uma tradição homérica, ao invocar uma fonte sagrada. Havelock (1996:32) elucida o modo como aquele, que supostamente seja o autor, se torna um mero executor da poesia:

Ele medeia entre a musa, quem quer que ela seja, e a sua audiência, como se os versos não fossem dele, mas derivados de uma fonte exterior a si próprio, uma fonte a quem ele chamou 'musa' e que, como aprendemos com 'Hesíodo', era na verdade composta por nove irmãs (um coro?), filhas de Zeus - isto dava-lhes um prestígio olímpico - e da sua mãe, a 'Memória' (*Mnemosyne*).

Essas obras, ainda que buscassem uma inspiração divina das Musas, também eram resultantes de técnicas precisas, que auxiliavam na rememoração do poema, utilizadas pelos

¹ Versos 22 e 24 da *Teogonia*.

ᾠοιδός² (*aoidos*). Na cosmovisão grega, os deuses, de um modo geral, estavam presentes em suas vidas continuamente, como diz Vernant (2006:5): “Há, portanto, algo de divino no mundo e algo de mundano nas divindades”; de modo que o ἔθος (*ethos*) grego era constituído pela relação com as divindades.

Pode-se dizer, de fato, que há uma fonte oral estabelecida para as poesias de Homero e Hesíodo. Para isso, é preciso elucidar a importância daquelas histórias (mitos) para os helenos. O que hoje é tratado como mito, no sentido de ficção ou história falsa, pela modernidade, para os povos que o transmitiram às gerações seguintes, tinha outra conotação. Pezzino (2020:12 -13) fala a respeito do significado de μῦθος³ (*mythos*) para os helenos:

Antes de tudo, deve-se recuperar o sentido originário da palavra mito, que vem do termo grego *mythos*, que, como propõe Chantraine (1968, p. 718-19), provém do verbo *mythéomai*, que significava ‘dizer, contar, narrar’. No tempo homérico, *mythos* expressava uma “sequência de palavras que possuem significado, conexão, discurso”; logo, para essa sociedade, o mito significava um discurso sagrado narrado – por meio da fala ou do canto – por uma autoridade que proclamava verdades, no caso, os oradores, conhecidos como os mestres da Verdade da Grécia Arcaica, a saber, o aedo, o sacerdote ou mantis, e o rei. Os seus discursos transmitiam a verdade, porque esses homens discursavam a partir da inspiração dada pelos deuses, inspiração essa que lhes conferia credibilidade.

Portanto, o discurso poético encontrava-se no mesmo nível de outros discursos imbuídos de autoridade e confiabilidade, de acordo com a concepção da linguagem poética, como algo sagrado e atribuído às deusas Musas.

O primeiro fato a se considerar é o conceito de oralidade, para então se compreender a estrutura de uma cultura como a grega, imersa dentro desse fenômeno. Conforme Havelock (1996:82), em seu livro intitulado *A Musa Aprende a Escrever*, a oralidade primária está presente em sociedades basicamente ágrafas como a grega, nas quais o principal modo de comunicação se baseia na acústica, ou seja, o emissor emite sua mensagem por meio da boca e o receptor a recebe com os ouvidos. Esta, pois, seria a essência da comunicação: “[...]um processo de troca espontânea, variada, flexível, expressiva e momentânea.” A essência dessa oralidade estaria relacionada à palavra *primária* de modo que as relações estabelecidas entre seres humanos fossem guiadas exclusivamente pela acústica. É compreensível a atual dificuldade, enquanto sociedade letrada e imersa em tecnologias, em conceber esse sistema de comunicação como sendo eficiente, porque ele parece limitado. Porém, sua origem não está

² Palavra cognata do verbo ᾄδω (*adō*) que significa cantar, o que identifica a função do poeta como um cantor e a poesia com o canto.

³ Segundo Chantraine (1999, pg. 718), *mythos* está associado ao *épos* que também é uma forma de denominar as palavras, sendo o *mythos* a essência do discurso, enquanto *épos* é a forma dele.

somente no ato de ouvir, mas, sobretudo, em como o corpo reage a essa acústica de modo sensível, através de gestos, como um sorriso, o franzir do cenho, um aceno etc.

Segundo Havelock, na sociedade grega arcaica, essa concepção de oralidade primária deve ter existido para os poemas homéricos; contudo, ele reflete sobre esses textos que, apesar de serem compostos visando práticas orais, tinham como suporte a escrita. Esses eram escritos para serem lidos em voz alta, assim como a poesia dos salmos do Antigo Testamento, por exemplo, e possuíam uma gênese baseada em regras orais de produção. No entanto, perdiam a essência da *oralidade primária*, porque já eram concebidos pressupondo o sistema de composição da escrita.

Quando o autor propõe a ideia da *oralidade primária* na base das comunicações, vale ressaltar que essa relação só é possível porque os indivíduos em questão fazem parte de uma sociedade; do contrário, não seria possível uma comunicação. Desse modo, “[u]ma teoria geral da oralidade tem de ser construída sobre uma teoria geral de sociedade. Requer que a comunicação seja entendida como um fenômeno social, não como uma transação privada entre indivíduos” (Havelock, 1996:86). Isto nos leva a refletir que devemos pensar os gêneros contemporâneos de literatura que surgem na oralidade, tendo em vista uma teoria geral da nossa sociedade em suas expressões culturais. No caso daquela sociedade grega, considerava-se a ritualização de sua própria linguagem nas práticas sociais como expressão de um rito não sacro, mas sem uma distinção clara entre o sagrado ou o profano, como visto anteriormente.

Outro ponto importante a se considerar é a relação que os gregos mantinham com as práticas orais ligadas às Musas, que se aproxima do que Paul Zumthor (2018:44) sugere a respeito do caráter performativo da poesia:

Tudo se passa como se a poesia tivesse, entre os poderes da linguagem, a função de acusar o papel performativo desta: *performativo* não equivale futilmente a *performancial*⁴! No correr do tempo, e segundo os contextos culturais, essa convergência pode se achar parcialmente dissimulada, mas não é este o problema.

O ato performativo consiste na linguagem compreendida como ação, e, sob essa perspectiva cultural, os atos performativos das práticas poéticas helênicas modulavam aquela sociedade a partir da ritualização da poesia homérica, por exemplo. Então, todas aquelas manifestações orais da cultura helênica como: teatro, poesia, dança, canto coral, canto monódico, canto dos bardos, são compreendidas hoje como literatura. E Zumthor (2018:44)

⁴ De acordo com Zumthor, performance: “é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (2010, p. 31).

esclarece essa relação entre literatura e cultura de modo muito simples: “[c]ompreendida assim, a cultura constitui o fundamento da vida em sociedade e, inversamente, vida social implica necessariamente cultura”, o que torna mais óbvio quando nos recordamos de que para cada uma dessas performances havia uma plateia, e que essas manifestações culturais construíram a identidade sociocultural daquele povo.

Além disso, há uma divisão de funções para que essa cultura seja moldada. Sendo a literatura compreendida como uma das manifestações culturais da essência humana, as atividades artísticas são bastante necessárias, e, para Zumthor (2018: 44-45), a sociedade, no que diz respeito à sua atividade literária, subdivide-se em três grupos: produtores, aqueles que fabricam o texto; conjunto de textos, que tenham um valor social; e o público, para receber os textos como tal. Na sociedade grega não era diferente, no que diz respeito a essa estruturação: os produtores eram os aedos; o conjunto de textos era transmitido oralmente, e sua produção escrita foi posterior a sua criação; o público era a sociedade em geral. As práticas poéticas garantiram a preservação da identidade e da memória dos helenos.

A partir dessa perspectiva, a μουσική⁵ apresenta-se como responsável pelo desenvolvimento da estruturação que está na base dos princípios educacionais dos helenos. Para entender melhor é preciso definir o sentido de μουσική, uma articulação de música instrumental, palavra poética e movimento físico coordenado. Como para os gregos a literatura e a ritualização não eram questões indissociáveis, a μουσική nada mais é do que práticas *performáticas* poéticas orais, o conjunto supracitado que compete às Musas, dadas as funções que elas desempenham enquanto deusas da memória.

As Musas detinham o conhecimento sobre a verdade e também sabiam dizer mentiras similares aos fatos - como nos diz Hesíodo - e eram invocadas pelos aedos, servos das Musas, por conta da sua relação com a memória. Como filhas de Μνημοσύνη (Mnemosyne), deusa Memória, cada uma das nove musas tinha seu nome associado a diferentes instâncias da poesia. Suas funções foram atribuídas a elas por Zeus, e seus nomes correspondentes a sua esfera de atuação: Calíope, poesia heróica e oratória; Clio, história; Euterpe, música; Melpómene, tragédia; Tália, comédia; Terpsícore, dança; Erato, poesia lírica; Polímnia, elegia; Urânia, astronomia.⁶ Com a tradição de invocar as Musas, é possível dizer que a palavra poética tinha uma potência, uma eficácia, deixando de ser apenas uma narrativa para

⁵ Μουσική é uma palavra derivada do mesmo radical de μουσα + o sufixo ική que indica aptidão, portanto, *mousiké* significa técnicas das musas, ou seja, técnicas que representavam um conjunto de práticas literárias da oralidade. (HORTA, 1991:412)

⁶ Optou-se por utilizar os nomes das musas já cristalizados na literatura ocidental. É importante ressaltar que Torrano (2011), ao traduzir a Teogonia, verte o nome das musas ao português a partir de sua essência e significado, prática a que se recorre neste trabalho.

ganhar a potência precisa, a qual só as musas eram capazes de atribuir a ela. Todos os aspectos abarcados pelas Musas revelam a complexidade da relação entre memória e esquecimento para a formação de uma identidade nacional. Nas palavras de Brandão (2015:86), pode-se compreender claramente essa relação, quando o helenista diz que:

As musas, portanto, não são exclusivamente memória, mas o resultado dessa mistura de memória e não-memória: mais exatamente, atentando nas próprias palavras de Hesíodo, elas são fruto da memória (o útero de Mnemósine) e da pausa e do esquecimento (sêmen de Zeus). Se quisermos ir além, na medida em que Zeus é esse deus que distribui honras e funções, organizando e dirigindo, poderíamos definir as Musas como uma sorte de memória organizada, uma memória dirigida, uma memória à qual o poder de Zeus impôs limites – o que, aliás, Hesíodo admite, pois as Musas cantam diante de Zeus, para Zeus, a cujo espírito alegam (téropousin, Teogonia, v.37). Mais ainda: admitindo-se que Zeus é, sobretudo, aquele que detém a Métis, as musas seriam essa memória refletida, ardilosa, que tanto rememora algumas coisas quanto, ao mesmo tempo e conseqüentemente, lança outras no esquecimento.

Ao mesmo tempo em que o poeta escolhe rememorar alguns fatos, também lança outros no esquecimento e isso é fundamental na construção de uma narrativa identitária. Homero e Hesíodo, embora não tenham sido historiadores, foram aqueles que definiram e fixaram os fatos dignos de serem rememorados na composição dos seus poemas.

A preservação de obras literárias que são frutos da oralidade se deu através da memorização, mas, em nossa sociedade, essa memorização há muito foi demonizada pela educação como simples repetição vazia. No entanto, a memória dos aedos não era uma simples repetição cuja finalidade era somente decorar os textos, mas uma memória viva. Havelock (1996:89) chama a atenção para o fato de que “[a] literacia dotou-nos de uma memória artificial no documento preservado. Originalmente tínhamos de moldar a memória por nós próprios a partir da língua falada”. Por outro lado, a memorização das tradições de um povo por meio de repetições é o que mantinha viva e atualizada a sua identidade cultural. As histórias passadas de geração em geração eram essenciais na manutenção dessas sociedades de base oral. Vale destacar que, com o tempo, a biblioteca passou a ocupar esse espaço de salvaguarda da identidade cultural de um povo, uma vez que consiste num repositório da escrita.

Para os helênicos isso se deu de modo muito simples; o homem grego converteu seu pensamento em fala rítmica. Desde a sua origem, a poesia, na Grécia, está associada a práticas poéticas da dança e do canto monódico e coral. Os aedos criaram um estilo formular para a transmissão de seus versos que tinha como princípio a repetição das histórias como modo

privilegiado de preservar a tradição. Além disso, o prazer natural de participar dessas práticas poéticas era garantia da certeza de sua transmissão. Segundo os especialistas em oralidade, “o meio é a mensagem” (McLuhan, 1964).

A partir dessas características da literatura grega, é possível entender a importância da poesia em suas origens:

Foi assim o nascimento daquilo a que chamamos poesia, uma execução hoje relegada sob a literacia para o estatuto de passatempo, mas originalmente o instrumento operativo de armazenamento de informação cultural para reutilização, ou, em termos mais familiares, o instrumento para o estabelecimento de uma tradição cultural. (HAVELOCK 1996:90)

Portanto, com o estabelecimento das cidades gregas, por volta do VIII séc. a.C., as práticas enunciativas dos poetas passaram a ter lugar privilegiado em suas práticas sociais, deixaram o ambiente privado para participarem dos Jogos, em sua diversas manifestações pan-helênicas — Jogos Olímpicos (em Olímpia), os Píticos (em Delfos), os Ístmicos (no Istmo de Corinto), os Nemeus (em Nemeia) —, e também, dos festivais religiosos: as festas em honra a Palas Atena, as Panatenéias, e as festas Dionisiacas,⁷ em honra a Dioniso, onde aconteciam os concursos trágicos. A presença dos poetas em todas essas atividades culturais demonstra a importância social da poesia para a manutenção da tradição e da identidade nacional. O poeta era, de fato, um verdadeiro mediador cultural. Grande exemplo disso é o caso do teatro, que reunia os cidadãos, as mulheres e as crianças em um espaço crítico privilegiado de aprendizado ético e político por meio da performance dos mitos nas tragédias e nas comédias, nos quais valores importantes da cidade eram colocados em xeque, como a questão da justiça na cidade em detrimento da justiça executada pelos deuses.

Depois desse panorama sobre a importância da oralidade como principal modo de transmissão cultural, passamos a caracterizar o desenvolvimento da relação entre oralidade e escrita na história da Grécia Antiga.

1.1 O desenvolvimento da escrita na Grécia

Por volta do séc. VIII a.C., a escrita surgiu paralelamente aos modos de transmissão oral. Inicialmente, ocorreu o empréstimo do alfabeto fenício (séc. IX a. C.), devido ao contato, para fins comerciais entre gregos e fenícios. Logo, a escrita fez-se necessária para a

⁷ Eram cinco festas: as Leneias, as Antestérias, as Dionísias Urbanas, as Osofórias e as Dionísias Rurais.

comunicação entre os mercadores, de modo que os gregos adaptaram a sua língua para que o contato fosse facilitado. O empréstimo se deu, principalmente, pelo acréscimo e adaptações de sinais para representar as vogais, uma vez que o alfabeto fenício era consonântico.

Mas, anterior a este empréstimo, pode-se comprovar a existência de fases diferentes da escrita, como a pictórica, fase associada ao desenho daquilo que se quer representar; a ideográfica, símbolos gráficos que representam uma ideia, como os sinais de trânsito atuais; e, por fim, a alfabética, que, apesar de ter se originado dos ideogramas, assume a função de representação fonográfica. Para além desse conhecimento, não há como estabelecer com precisão o momento em que esses tipos de escrita coexistiram.

Quando a escrita alfabética começou a ser disseminada entre as comunidades gregas, ocorreu de modo informal e foi chamada de grafito, que consiste em sinais gráficos gravados em tabuletas de couro, papiro (uso raro no período arcaico, devido ao seu alto custo), potes de cerâmica, madeiras etc. Os registros mais antigos de grafito, datados do séc VIII a.C., foram encontrados pelos arqueólogos e aparecem em cinco artefatos que chegaram até nós: um vaso, fragmentos de outros dois vasos, um fragmento (provavelmente) de uma placa de argila, e uma estatueta de bronze — que registram o uso da língua grega desse período. A escassez de vestígios é um indício de um uso ainda rudimentar da escrita, o que comprova que ela não era largamente utilizada (MORAES, 2012:36-37).

Por volta de 650 a.C., surgiu uma escrita monumental e pública, em mármore e bronze, com fins políticos, que objetivava tornar visível na cidade as leis que anteriormente eram transmitidas de modo oral. Concomitantemente, aparecem os primeiros textos legislativos e jurídicos mudando o estatuto da escrita, que outrora se limitava à escrita informal. Mesmo assim, embora as leis de Sólon tenham sido registradas em tabuletas, elas foram escritas em forma de poesia, o que lhes atribuía um caráter informal, devido ao seu meio de transmissão.

Quanto ao registro escrito dos textos poéticos, sabemos que os poemas homéricos só chegaram a ser registrados integralmente na época do tirano Pisítrato (VI séc. a.C.). Já os poemas hesiódicos, ainda que seguissem a tradição do verso homérico — o hexâmetro dactílico — e se baseassem no sistema de formas homéricas, apresentavam um sistema de composição que pressupunha já uma tentativa de ordenamento lógico da narrativa. Ainda que Hesíodo evoque um mundo ágrafo em sua poesia, ao convidar a musa para cantar através dele, o seu canto tem a origem na escrita, com o intuito de uma realização prática de seus versos. Sendo assim, Torrano (2007:15) afirma que

O uso do alfabeto e suas consequências (cujo caráter deletério para a Memória Sócrates acusa no Fedro) estão ausentes e afastados da concepção de poesia que é exposta na Teogonia (no hino às Musas, vv. 1-115) e que subjacentemente fundamenta tanto a elaboração como a devida fruição do poema.

Thomas (2005:87) comprova também a ideia de que a escrita servia como suporte para a oralidade, tendo assim um papel secundário naquela sociedade, porque ela pretendia representar declarações que seriam enunciadas em voz alta, pelo poeta, habitualmente versificadas. Logo, a escrita trabalhava a serviço da palavra falada, um modo de comunicação para o que seria ritualizado ou dito em voz alta. Isso se confirma porque, embora os poetas começassem a escrever sua poesia, eles continuavam a conceber a poesia oralmente. Portanto, o canto permanecia o principal veículo de transmissão cultural.

Georges Jean (2000), em seu livro *A leitura em voz alta*, recorre aos gregos em primeira instância, ao pontuar a sociedade oralizada que fazia uso da escrita, a fim de que conservasse a memória daquele povo, o que também funcionava como uma técnica mnemônica. O uso acessório da escrita para a oralidade torna-se evidente, dada a ausência inicialmente de uma ortografia estabelecida no processo de criação da escrita, o que também comprova a necessidade de uma leitura em voz alta para a compreensão da composição do canto.

Ainda que, no período clássico, a escrita já não fosse algo remoto e tivesse seu papel na sociedade, também não era totalmente acessível àqueles gregos, visto que o seu conhecimento era restrito a uma parte pequena daquela sociedade, ou seja, a classe aristocrática; e, quando era utilizada, tinha valor de suporte às práticas orais, como discursos que deveriam ser lidos em voz alta. Assim sendo, a escrita nunca superou em prestígio as práticas orais na Grécia clássica. No período helenístico, por seu turno, observa-se a progressiva inversão de tais valores.

Em virtude do que já foi mencionado, convém tratar das questões pedagógicas que norteiam este trabalho. Para isso, é preciso falar um pouco sobre o modelo de educação da Grécia antiga, para se compreender em que momento a escrita sobrepujou as práticas orais.

1.2 A educação escolar na Grécia antiga

A educação grega está intimamente ligada aos valores homéricos, que foram o fundamento da educação clássica, visto que o anseio dos nobres guerreiros pela glória (κλέος) por meio de seus atos exemplares seria o agente motor dessa pedagogia. Basicamente, o

padrão de formação homérico está explicitado nos próprios versos da *Ilíada*,⁸ no canto IX, v. 442-443, em que o educador de Aquiles, Fenix, lhe diz o seguinte: “sua intenção [do pai de Aquiles] foi que viesse contigo, porque te ensinasse como dizer bons discursos e grandes ações pôr em prática”. Portanto, nesse modelo, a força retórica e a força das ações são comparáveis, e a busca desses ideais estimulava os jovens gregos à disputa (*ἀγών*) e à concorrência, pois se considerava ser esse o percurso para o amadurecimento do homem. O mesmo padrão de formação prevaleceu do período arcaico ao clássico, sendo empregado de forma utilitária para a *πόλις* (*polis*), já que o ideal aristocrático de formação heroico enobrecia a cidade-estado.

No período clássico, Esparta mantinha o ideal homérico de formação que objetivava transformar os jovens em bons soldados. Como Jaeger (apud Marrou, 1973:36) comenta, a educação espartana passou a ter como objetivo formar uma cidade inteira de heróis, prontos a se dedicar à pátria, o que não excluía a educação moral. Atenas, no que lhe diz respeito, voltava-se para o aperfeiçoamento pessoal do cidadão, visando três aspectos: a ginástica para o corpo, como prática relacionada à preparação militar; a música para a alma, em sentido amplo já explicado anteriormente, como domínio das Musas; e, por fim, a escrita, que foi introduzida por último na escola ateniense, visto que havia passado a assumir papel relevante na cultura da época. De fato, não se sabe com exatidão quando a escrita foi associada à educação formal.

No que tange ao papel da escrita nesse cenário, é sabido que ela não possuía destaque, comparado ao modelo escolar atual e, em relação a esse ensino, Marrou (1973:11) detalha como se dava a educação:

O mestre ensinava primeiramente ao aluno a maneira de segurar o estilo ou o cálamo e de imprimir ou traçar os sinais elementares; depois, dava-lhe um modelo para copiar ou para reproduzir: sinais simples, a princípio, depois cada vez mais complicados, palavras isoladas, nomes próprios, por exemplo; depois, pouco a pouco, frases inteiras, textos mais desenvolvidos.

Percebe-se que a educação formal, no tocante ao ensino da escrita, era muito elementar e não correspondia ao desenvolvimento cultural da época. Além disso, um ensino oral funcionava concomitantemente ao ensino dessa técnica da seguinte maneira: o mestre lia um texto, explicava-o, questionava o aluno a respeito do mesmo, e, a depender da proporção das ideias expostas, ambos discutiam. Marrou ainda ensina que foi Aristóteles quem colocou a escrita como centro desse modelo educacional:

⁸ Tradução de Carlos Alberto Nunes (2015:213)

[...] o estudo das letras, diz-nos, desempenha um papel de primeiro plano na educação, porque, além de sua utilidade prática no plano da vida profissional, familiar e política, são elas o instrumento “pelo qual se pode adquirir uma multidão de outros conhecimentos”, e se colocam, por conseguinte, na base de toda formação. (1973:154)

É esse formato de educação, estabelecido por Aristóteles, que se difunde para o mundo mediterrâneo, após a submissão das cidades-estados da Grécia por Alexandre, e, em seguida, no Ocidente latinizado. Desse modo, o modelo educacional era a *paideia* grega, uma educação mais humanística, em que o homem está no centro da medida de todas as coisas, não mais a pólis.

No período helenístico, o desenvolvimento espiritual do indivíduo passa a ser uma preocupação central porque este desenvolvimento estava relacionado à formação de seu caráter. Isso se dá devido ao fato de que com as conquistas de Alexandre e a posterior imposição dos reinos helenísticos, a *pólis* perde a sua autonomia, deixando o homem helênico de se ver como alguém em função de sua cidade e sim como um indivíduo pleno no âmbito da cosmópolis. A educação para ele tinha como finalidade aperfeiçoá-lo enquanto homem, ou seja, “atingir a forma mais rica e mais perfeita de personalidade”, sendo essa a finalidade da existência humana (MARROU, 1969:158).

A herança clássica, no que diz respeito às práticas literárias e ao percurso de formação humanística, foi fundamental na formação do ocidente; nesse sentido, temos de reservar um lugar importante na educação, se queremos entender o caminho que a literatura percorreu até os dias atuais. Com base nesse fundamento, vamos discutir as práticas de leitura no contexto escolar, tentando recuperar parte dessa herança.

2 A LEITURA EM VOZ ALTA NO CONTEXTO ESCOLAR

No capítulo anterior, foram estabelecidas as bases históricas para a compreensão da relação entre oralidade e escrita na transmissão da literatura no Ocidente. O próximo passo é entender como a escrita primeiramente teve como função ser um registro mnemônico da oralidade e que a leitura em voz alta era prática corrente entre os gregos, entendida como um recurso mimético para trazer novamente vida ao texto, como explica George Jean (2000, p.30): “A escrita (como as poesias na época arcaica) é uma memória; ela conserva a oralidade, preserva a faculdade que toda leitura em voz alta tem de voltar a dar vida e fôlego a uma palavra sem uso e que parece morta”. Nesse sentido, a leitura oralizada pode ser usada ainda hoje no ensino das literaturas nas escolas, como potente ferramenta para a vivência da literatura, proporcionando aos alunos uma experiência única e singular com o texto.

Jean, ao comentar a obra de Jasper Svenbro,⁹ ressalta duas características relevantes para esse trabalho sobre a prática de leituras entre os gregos: a primeira, a função de mediador do leitor, uma vez que “[a] audição confere sentido, o leitor não lê para si próprio, mas para o ouvinte. Ele tem uma função literalmente de tradutor” (idem: 32); a segunda, o papel performático do leitor que confere corpo sonoro ao escrito, pois “no momento que ele reanima a letra morta, ela pertence ao escrito, para que o texto possa adquirir corpo, corpo sonoro” (ibidem: 33).

Interessante a constatação de que para os gregos a leitura em voz alta era a única que permitia a articulação entre os sentidos e os sons, ainda que a existência da leitura silenciosa não possa ser negada. Entende-se o motivo disso, quando lembramos que a escrita grega antiga era do tipo *scriptio continua*, ou seja, sem intervalos. Portanto, era a voz que fazia a pontuação, além de certas partículas da língua que eram verdadeiros marcadores discursivos. O ouvinte também não era passivo nessa relação com a leitura, porque a escuta construía o sentido igualmente.

Considerando o exemplo grego, é necessário, para cumprir com os objetivos deste trabalho, fazer a conexão dessa herança cultural com a experiência de leitura contemporânea. O recurso encontrado para relacionar as questões da leitura na contemporaneidade ao que pode ensinar a história da oralidade e da escrita na Grécia - para os que, interessando-se por essa tradição, queiram pensar na didática da literatura - foi o texto “Nós choramos pelo cão

⁹ SVENBRO, Jasper. *phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*. Paris: Éditions La Découverte, 1988.

tinioso”, de ONDJAKI (2015), que narra uma experiência literária auditiva, a partir da experiência da leitura de “Nós matamos o cão tinioso”, de HONWANA (2019).¹⁰

O primeiro conto, "Nós matamos o cão tinioso", é o que dá título ao livro de Honwana. É narrado a partir da perspectiva de Ginho, um menino moçambicano negro, o qual nos apresenta um grupo de estudantes moradores de uma vila onde há um cão visivelmente doente e, por conta desse aspecto repulsivo e seu olhar tenebroso, causava medo às crianças e até mesmo aos outros cães. Ginho começa a sentir pena do cão, até que o médico veterinário daquela cidade propõe ao menino e aos outros estudantes, que faziam chacota dele, matarem o cachorro; e, ainda que ele tenha se apegado ao bicho, se sente tentado a matá-lo para ser aceito pelos outros meninos. A história finda com ele falando sobre o remorso de ter matado o cachorro ainda que não o quisesse.

A partir do resumo acima, partimos para o texto que chora a morte do cão tinioso: “Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa - como a camarada professora de português tinha mandado” (2015, p.131).

A citação acima fala do contato com o texto literário em sala de aula por um aluno, Jacó, que foi tomado pela emoção ao ler o texto que já conhecia. Como podemos interpretar essa experiência à luz dos estudos literários? O artigo “Ler e dar a ler: o fenômeno literário na esquina da representação”, de DIAS E TEIXEIRA (2019), afirma que pouco se discute a respeito da experiência literária a qual deveria, em tese, ser o motivo pelo qual estudar literatura, mas, na prática, a experiência do leitor com o texto literário ainda é percebida pela sociedade como uma prática restrita aos eruditos e confere prestígio a quem a cultiva. Além disso, devemos reafirmar a importância da imersão no texto literário, de acordo com Candido (1970), e, não só isso, mas também como uma necessidade humana:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (p. 176)

Apesar desse caráter universal da literatura, nesta era tecnológica em que vivemos, a

¹⁰ O livro "Nós matamos o cão tinioso" foi publicado pela primeira vez em 1964, mas a edição brasileira pela editora Kapulana, utilizada neste trabalho, é de 2019. Luís Bernardo Honwana foi preso, no mesmo ano de publicação, por conta de suas reivindicações em prol da independência de Moçambique, até então, colônia de Portugal. A obra é considerada uma das **mais importantes da literatura moçambicana e africana**.

vivência necessária da fabulação parece estar muito mais atrelada a séries, filmes, animes, e tem demonstrado pouca relação com o texto escrito que, do ponto de vista da sociedade, é fundamental para a formação do indivíduo. Primeiramente, pode-se pensar que a dificuldade com a leitura, ou uma literacia defasada nos dias atuais, seja um entrave para a inserção do indivíduo nesse mundo letrado; no entanto, não podemos ignorar a tecnologia e as facilidades que ela apresenta no sentido de estimular a fabulação através de imagens veiculadas pelas mídias.

Por outro lado, a leitura literária, longe de ser uma atividade supérflua, é uma necessidade humana, pois o processo de leitura difere dessas outras práticas de fabulação, na medida em que a literatura escrita é superior de alguma forma a essas outras artes, porque possibilita o envolvimento do sujeito de forma tal a se tornar co-autor, uma vez que a palavra precisa, mais do que a imagem em movimento, ser encarnada pelo leitor quem lhe dá corpo sonoro e imagético no processo de leitura, seja em voz alta ou silenciosa. Então, podemos dizer que a arte da palavra tem potencialidade para engajar mais profundamente o ser humano em sua necessidade de fabulação. Candido comprova essa necessidade e defende que o acesso à literatura deve ser um direito humano, tal como a moradia, alimentação, educação, entre outros (2011, p. 176). Atualmente, o livro não possui mais tal prestígio, portanto, como torná-lo estimulante para os alunos, utilizando também outras linguagens do universo poético, sem deixar de lado os recursos que as mídias nos proporcionam?

Antes de citar alguma forma de relacionar tecnologia ao ensino de literatura, é importante uma reflexão a respeito do porquê esse direito à literatura está sendo inviabilizado. É preciso partir do pressuposto de que não há aula de literatura sem a leitura do texto e uma imersão nele, sem que o único propósito seja somente responder questionários cuja finalidade seja definir se o aluno/leitor é capaz de reconhecer o gênero textual ou a escola literária a qual pertence o texto. Segundo Dias e Teixeira (2019), essa metodologia transpassa o ato da leitura em si para transformar-se em um teste de competência leitora.

É preciso que a literatura saia do seu pedestal de falsa erudição que a escola ajudou a construir, privilegiando as classes sociais mais favorecidas cujos ambientes domésticos são mais adequados à leitura. Ainda que a escolha por determinadas obras literárias em sala de aula ajude a fazer o recorte de classes sociais - na medida em que a sua complexidade, pressuposta pelo professor, muitas vezes impede a colocação dessas obras em contexto escolar - no momento em que há uma proposta de 'dessacralização' do texto literário como marca de erudição, o que pode acontecer é um estudante de escola pública se sentir perfeitamente engajado na leitura de um clássico como *A Ilíada*, de Homero, traduzida por

Carlos Alberto Nunes.¹¹ No entanto, isso não significa que essa leitura não causará incômodo, dificuldades em virtude do distanciamento do momento histórico-cultural de produção desse texto e da própria linguagem que ele veicula. As autoras do artigo afirmam ainda que “[o] maior entrave em apresentar ao jovem o que não lhe é contemporâneo está na pré- concepção de uma dificuldade em relação aos textos de maior complexidade. Entretanto, se o texto mais complexo não chega ao leitor não podemos dizer que este não o satisfaz” (2019: p203).

Retomando o exemplo do referido conto, “Nós choramos pelo cão tihoso”, passa-se a demonstrar como esses princípios estabelecidos por Dias e Teixeira (2019) são relevantes para entendermos a experiência literária e como eles podem ser aplicados de uma maneira geral ao uso do texto literário em contexto escolar. Primeiro, é preciso saber que esse conto descreve a experiência de um leitor no que tange a sua participação sensível no texto literário “Nós matamos o Cão Tihoso”. O texto movimenta-se a partir das demandas provocadas pela recepção de um leitor durante a sua leitura – na verdade, releitura – em contexto de sala de aula, por meio de uma tarefa sugerida pela professora de Língua Portuguesa, que solicitava a leitura silenciosa, seguida de uma leitura integral em voz alta por alguns alunos selecionados por ela.

Essa experiência do narrador/personagem Jacó é resultado de duas leituras silenciosas, além da leitura feita por seus colegas de classe; ao ler, ele relembra o fato de ser um texto duro de ler, mas somente a leitura feita em voz alta por seus colegas o convida a sentir os efeitos da morte do Cão. DIAS (2016), em seu artigo “Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido (s)”, esclarece-nos exatamente o ponto em que a leitura em voz alta convoca os sentidos humanos de quem escuta a materialização do texto e, de quem o materializa:

Esse encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que ao mesmo tempo lê e ouve a experiência mais concreta do fenômeno estético. [...] Na medida em que o texto é materializado pela voz, a escuta aciona a atenção e a concentração, tão caras quanto raras entre os leitores mais jovens. (DIAS, 2016: 222)

A convocação também é possível quando o narrador cria consciência de que o grupo escolhido para ler o texto em sala de aula torna-se responsável pela morte do Cão no ato da

¹¹ Esse exemplo visa focar a importância do uso de uma boa tradução dos textos clássicos para que, ainda que ocorra dificuldades na linguagem - devidas ao fato de ser uma tradução que busca seguir o metro hexâmetro dactílico do grego - mesmo assim o aluno/leitor não se sinta intimidado, mas o professor proporcione as condições de entendimento do texto.

leitura, uma vez que se confundem com os próprios assassinos do conto. Então, para Jacó, o sofrimento trágico estava evidenciado ali na sua frente por conta da leitura em voz alta. Dias e Teixeira (2019: 218-219) também estão de acordo quando dizem que:

podemos inferir nessa cena literária que, além de exigir processos de releituras, a prática de compartilhamento em voz alta também confere a possibilidade de viver o texto como uma experiência material, sensível e sonora, fundamental a tal ponto de ser a experiência literária central na construção das memórias de um autor de literatura como Ondjaki.

Logo, de acordo com as autoras, há um processo de leitura duplo para a construção de uma interpretação que só é possível quando há uma leitura em voz alta que se desdobra em: 1) a leitura simbólica do corpo do outro e de como ele reage e entende o texto através dessa linguagem corporal: “As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo” (Ondjaki, 2015 p.133); e 2) a habilidade de decodificação linguística, pois segundo o próprio narrador era preciso “estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava” (Ondjaki, 2015 p.134). O maior impacto para um leitor formado em sua competência não é de não conseguir compreender o que está escrito, mas de ter que lidar com o desconforto do conteúdo do que é lido e com o modo como ele capta esse mesmo conteúdo.

Segundo as autoras, ainda que não haja uma receita pedagógica para dar conta de professores com diferentes formações e de diferentes grupos sócio-culturais, deve-se partir de uma perspectiva freiriana de que a educação começa onde o estudante está e, para ter uma imersão no texto, é preciso a leitura desse mesmo, ainda que seja redundante afirmá-lo. Entretanto, a prática da leitura em voz alta parece contribuir de modo positivo para uma experiência coletiva de transmissão e recepção do texto literário para a construção subjetiva do indivíduo.

Pode-se concluir, a partir desse relato, que a leitura em voz alta não diz respeito à competência leitora, pois os próprios estudos linguísticos comprovam que não há necessidade desta para a compreensão da obra literária. No entanto, ela possibilita a construção de outras experiências literárias, ativadas pelos sentidos e criando uma memória afetiva, acionada pela leitura-escuta dos alunos que transcende a ordem do discurso racional. Nesse sentido, a história da leitura entre os gregos e os latinos reitera a importância da leitura em voz alta para a formação de uma experiência literária mais concreta e efetiva.

Dito isso, também é preciso falar a respeito do grau de abstração que a escrita possui e que ao longo dos séculos foi dividindo a sociedade entre letrados e não letrados.

Conseqüentemente, a partir do estabelecimento de grandes bibliotecas desde o período helenístico (IV séc. a. C.), as sociedades ocidentais segregaram aqueles que não tinham acesso a informações por não saberem ler e escrever. Para demonstrar a coerência entre os pressupostos pedagógicos e os pressupostos linguísticos, tomaremos como base os princípios do linguista Émile Benveniste. O autor trata a escrita enquanto um sistema paralelo à língua e não enquanto uma representação dessa mesma e do ponto de vista do seu aspecto semiológico que vê a escrita sob um conjunto de signos. Sendo assim, em suas últimas aulas no Collège de France (1968-1969), ele afirma que:

A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação. [...] Com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. (2014: 128-129)

A partir disso, pode-se comprovar a ideia de que há uma dificuldade com o ato de ler que está para além de uma competência leitora, devido ao paralelismo categórico entre língua e escrita, uma vez que não há correspondência exata entre esses dois sistemas. Visto que a aquisição da escrita supõe essa abstração, por que não a atrelar à dificuldade que existe ao ler e compreender um texto literário?

Em seguida, passamos a ver a importância do papel do mediador para auxiliar no processo de leitura do texto literário, sanando as principais dificuldades dos alunos, seja em relação à escrita, ou em relação à falta de acesso e de conhecimento da diversidade das variadas literaturas.

2.1 O papel do mediador

Em “Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva”, de Michèle Petit, a autora traz uma reflexão sobre a importância da leitura na formação do indivíduo e sua inclusão ao meio, e sobretudo, trata a respeito da importância de um agente - seja um professor, um bibliotecário, ou alguém relacionado à educação - no incentivo à leitura: “(...) quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, o mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo (PETIT, 2008: 148)”.

O papel do mediador para uma construção positiva do saber, principalmente na vida dos que demonstram resistência ao contato com o texto literário, é essencial. Muitos jovens

perdem o gosto pela leitura durante o Ensino Médio e o professor tem o desafio de resgatar uma visão positiva da literatura. Em muitos casos, a rejeição ao livro se dá por conta do trato autoritário e distanciado do universo do estudante que a escola tem em relação à potencialidade transgressora da literatura. Assim, até mesmo aqueles que sempre gostaram de ler acabam se afastando, mesmo porque o Ensino Médio privilegia a leitura, não das obras literárias, mas de excertos selecionados em antologias para ilustrar características de movimentos literários em uma visão historicista. Em relação a isso, percebe-se que o professor/mediador é fundamental na tentativa de retomar esse gosto pela leitura em diálogo com a cultura e a sociedade. Tal aposta se dá por ser ele quem de forma mais imediata pode identificar o distanciamento do estudante com a literatura e buscar os recursos para minimizar essa distância. Portanto, o docente é o que tem mais acesso aos mecanismos de mediação da experiência literária no cotidiano da escola.

Porém, não é somente o docente capaz de cumprir o papel de protagonista dessa ação, outros agentes de leitura podem se inserir no ambiente escolar para cumprir esse papel; o trabalho do agente de leitura permite diversas possibilidades. Além de narrar histórias e sugerir livros, o mediador pode auxiliar o leitor a progredir no processo de leitura, diversificando as possibilidades de títulos mais conhecidos para outros menos explorados. Muitos ficam presos no que é mais confortável ou naquilo que julgam ser o tipo de texto que são capazes de ler e encontram na relação com o bibliotecário/agente de leitura a possibilidade de ir além. Isso se relaciona com a questão das leituras de *best-sellers* que Petit afirma ser uma forma de introduzir os adolescentes na cultura literária, mas não a única forma. Porém, eles não podem ficar presos a um mesmo estilo e, sim, desvendar outros tipos de textos, o que só é possível quando eles já conseguem se sentir confortáveis com suas leituras para que partam para novos desafios e “desconfortos”.

Para tanto, é preciso também perceber o papel da escola na promoção da leitura - como dito por Cecilia Bajour (2012) em seu livro *Ouvir nas Entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* - em que não cabe somente à escola o papel de ensinar a ler, mas também promover a leitura dos textos literários por si só e, nesse ponto, concorda que a função do mediador é primordial, que pode ser tanto o professor quanto o bibliotecário ou o licenciando estagiário. A partir da experiência e perspectivas desses agentes, é possível propor outras maneiras dos discentes se relacionarem com os livros que fogem à tradição escolar - como já dito anteriormente, de provar uma capacidade leitora - mas que ainda possui vínculo e comprometimento com o ensino; sendo assim, qualquer atividade que proponha a

experiência com o texto literário mediada por práticas orais e poéticas só pode vir a contribuir com o ensino das literaturas na escola.

Apesar da literatura ter esse papel central da construção da individualidade, gerando novas experiências e horizontes para os alunos, não podemos deixar de lado o papel da escola como um agente crítico do seu próprio modo de apresentar essas literaturas, sempre no sentido de promover a diversidade e o conhecimento de novos gêneros literários e estando tanto aberto para não abrir mão do cânone, mas também experimentar novas expressões da literatura.

No livro supracitado, Bajour reitera a importância da escola:

O perigo de conchamar à desescolarização da leitura estaria então na negação da responsabilidade da escola de incumbir-se de repensar o ensino e de buscar novos caminhos para que a leitura tenha outros significados na vida dos leitores escolares. Para superar esse risco, talvez a combinação das contribuições interessantes vindas do campo da promoção e da ressignificação da ideia de “escolar” - insuflando-a com suas melhores ressonâncias quando se pensa na leitura - seja um modo renovado de pensar a tarefa de ensinar a ler (2012: 87).

Seguindo esse mesmo modo de pensar a importância da escola, o próximo capítulo ilustrará o que pode ser feito no ambiente escolar em termos de mediação cultural, através dos relatos de experiência do projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - e da disciplina Prática de Ensino da Faculdade Letras da UFRJ.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Este capítulo visa apresentar como os conceitos tratados nos capítulos anteriores se fizeram presentes em minha prática enquanto licencianda e bolsista do projeto PIBID-UFRJ. No período de 2016/2017, participei como bolsista deste projeto que se propõe a desenvolver ações específicas em Escolas Públicas de Educação Básica, a partir da definição de planos de trabalho que contemplem as necessidades e realidades locais. A execução do projeto privilegia o trabalho coletivo, por equipes em cada escola. Os cursos de Licenciatura envolvidos funcionam como elementos de irradiação de ações que buscam ampliar a formação dos licenciandos e aprimorar o processo de trabalho docente. Trata-se de construir um núcleo de formação em torno do professor regente de tal modo que esse professor, que desempenha a função de supervisor, seja um parceiro no processo de formação de licenciandos, ao mesmo tempo em que, por meio da parceria, passe a refletir igualmente na e sobre a sua prática pedagógica.

O registro aqui apresentado só foi possível porque a coordenadora e também professora do estágio, Maria Fernanda, nos estimulava a escrever sobre as aulas que ministrávamos. De início, não compreendia a finalidade de registrarmos tudo, pois, de que valia escrever sobre uma aula que já havia sido dada? No que mudaria? Como eu poderia ajustar minhas ações e minhas interações com os alunos bem como a forma que conduzi o processo? Mas a ideia não era apenas criticar o que foi feito e sim refletir sobre o modo que poderíamos melhorar nossa prática, afinal éramos estagiários, licenciandos em formação - não digo professores em formação, porque acredito que um educador está em constante processo de aprendizado e desenvolvimento de sua profissão - e estávamos em um momento de praticar, errar e corrigir para melhorar nossas técnicas em sala de aula e, nesse sentido, os relatos contribuíram muito para isso.

Tanto no PIBID quanto no estágio, a metodologia de trabalho era nos reunirmos em grupo de três ou mais pessoas, e sempre que um ou mais colegas ministravam a aula, um dos integrantes ficava responsável por relatar no mesmo instante em que a aula era ministrada. Desse modo, éramos capazes de observar não só a atuação do colega como também como os alunos participavam daquele momento de compartilhamento e troca. O que também contribuiu para esse processo de análise dos relatos foi a troca de ideias entre nós licenciandos nas reuniões do PIBID e nas aulas de Prática de Ensino semanais, em que acontecia uma espécie de grande reunião de professores, a fim de analisarmos nossa prática e não nossos alunos. O mais interessante desse processo era ouvirmos as angústias uns dos outros e

também o momento em que fazíamos uso das teorias estudadas, ocasião em que percebíamos o quanto os textos teóricos se relacionam, de fato, com as nossas práticas. Portanto, neste capítulo, busco fazer um pouco a conexão da prática como licencianda com a teoria (re)vista nos capítulos precedentes, por meio dos relatos de experiência.

Fiz um recorte de todos os relatos escritos por mim e meus colegas de trabalho que pudessem ilustrar da melhor maneira a construção da nossa relação com os alunos. Para isso, selecionei apenas três oficinas que foram ministradas no âmbito do PIBID, no ano de 2016, e que são frutos da atuação e pesquisa dos bolsistas do Projeto de Iniciação à Docência da UFRJ de Letras Português/Literaturas, no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Nesse projeto, os licenciandos não atuavam como professores, mas como mediadores da prática de leitura, e o formato de trabalho era por meio de oficinas, ministradas em duas aulas de 50 minutos cada uma, com um intervalo entre elas. Nossa metodologia se dava da seguinte maneira: a cada ano, decidíamos em grupo sobre os conteúdos que gostaríamos de trabalhar. Os relatos abaixo referem-se ao meu primeiro ano no projeto, cujo tema era “A Poesia é um saco”. Depois de decidirmos o tema, buscávamos em nossos grupos pequenos já fazer o planejamento de algumas oficinas e denominar quem seria o licenciando responsável por cada relato, então traçávamos nossos objetivos e expectativas no que diz respeito à recepção dos alunos diante do texto literário.

Em seguida passo a apresentar os relatos bem como as reflexões teóricas sobre essas práticas.

3.1 Relato 1 e comentários - Oficina “Traduzir-se”, parte I

TRADUZIR-SE	
Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo.	Uma parte de mim é permanente; outra parte se sabe de repente.
Uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão.	Uma parte de mim é só vertigem; outra parte, linguagem.
Uma parte de mim pesa, pondera; outra parte delira.	Traduzir-se uma parte na outra parte — que é uma questão de vida ou morte — será arte?

A oficina, intitulada "Traduzir-se", homônima ao poema de Ferreira Gullar exposto acima, relatada pela licencianda Manuella Imamura, tinha como objetivos gerais: 1) trabalhar o conceito de autoexpressão e 2) fazer com que os alunos entendam a necessidade de conhecer a si mesmos. Nossos materiais eram autorretratos e selfies impressos, a serem expostos pela sala, o poema "Traduzir-se" do Ferreira Gullar, impresso para ser distribuído à turma e um espelho de mão. Nossas expectativas estavam relacionadas a gerar um autoconhecimento necessário a todo indivíduo, que não precisa necessariamente ser uma reflexão filosófica. Também, por meio da poesia, mostrar a leveza do conhecimento de si mesmo e ainda dos seus gostos pessoais, definindo suas próprias características. Um dos nossos ideais de educação era estabelecer um vínculo com os alunos e isso só seria possível se eles, ao longo das oficinas, conseguissem se sentir confortáveis em um espaço regrado como a sala de aula.

Como em todas as oficinas anteriores, optamos trabalhar com os alunos organizados em roda. Para conseguirmos introduzir o tema proposto na oficina, começamos trabalhando com autorretratos expostos no quadro, entre eles estavam selfies de celebridades e quadros de pintores conhecidos, como Frida e Picasso.

A partir das impressões causadas pelos autorretratos, perguntamos para os alunos se eles estavam tentando expressar alguma coisa, com base nas respostas obtidas, passamos a trabalhar com os alunos o conceito de "se expressar" e, para isso distribuimos pequenos papéis, onde cada um deveria tentar se definir em uma palavra.

Com as definições prontas, houve o compartilhamento deles com a turma, buscando causar um autoconhecimento. Essa atividade foi pensada com o intuito de estreitar nossos laços com os alunos, já que a oficina anterior mostrou que existia um certo distanciamento entre a equipe e os alunos, dificultando assim a realização da oficina. Após o intervalo do recreio, foi perguntado se eles tiveram dificuldade para se definir. Pelas respostas, ficou nítido que a maioria sentiu dificuldade, inclusive tivemos comentários como "eu nunca precisei pensar nisso antes". Com o término dessa atividade, passamos para apresentação do poema "Traduzir-se", do Ferreira Gullar. Primeiro os alunos realizaram uma leitura silenciosa, para logo depois ser realizada uma leitura compartilhada.

Terminada a leitura compartilhada, começamos a análise do poema, a partir das impressões da turma. Para nossa surpresa, Matheus, um dos alunos que ainda encontrava-se relutante quanto ao nosso trabalho, fez uma interpretação sobre a quarta estrofe do poema, que alguns integrantes do PIBID ainda não tinham realizado.

Pelo bom andamento da oficina, o tempo destinado a ela acabou sendo curto demais. Apesar disso, acredito que tenha sido a melhor oficina que realizamos até agora, pois, a partir das definições que foram postas, conseguimos conhecer um pouco mais sobre cada aluno. (IMAMURA, 2016)

Sempre iniciávamos as oficinas com os alunos organizados em roda para que pudéssemos ter uma visão mais ampla dos discentes, de modo que eles não se escondessem atrás uns dos outros e também para que não houvesse uma separação entre nós e eles, pois também participávamos das atividades. A motivação inicial era fazer com que eles entendessem que todo mundo já se expressava no dia a dia. De início, apresentamos a definição dicionarizada do verbo expressar-se e, em seguida, utilizamos as selfies como ilustração, pois era algo corrente e que estava presente na vida deles e, apesar de ser tratada como um fenômeno contemporâneo, era algo que os pintores/escultores já trabalhavam por meio de autorretratos, buscando se definir, seja pela beleza padronizada ou por uma característica marcante, como a monocelha de Frida Kahlo. Ou seja, as pessoas sempre se expressaram por meio de imagens, mas será que os alunos conseguiriam fazer o mesmo pelas palavras?

Esse momento de instigá-los ajudou a construir uma relação com eles, porque as pessoas, além de gostarem de falar de si, também gostam que outros estejam interessados no que elas têm para dizer. Houve alguns comentários sobre nunca terem pensado nisso antes, então, aquele foi um momento de descoberta da importância de como o expressar-se leva ao autoconhecimento. Dividimos as estrofes entre os licenciandos e os alunos para serem lidas em voz alta, e as questões do autoconhecimento foram surgindo à medida em que se lia o texto e se discutia. O modo como se expressavam contribuiu para a análise, de modo que Matheus, reticente ao nosso trabalho, levantou um questionamento sobre o pensar de modo empático, pautado na quarta estrofe do poema que diz: *Uma parte de mim/Almoça e janta:/outra parte/se espanta*. O aluno em questão falou sobre seu espanto, quando ele pode ter o que almoçar e jantar, enquanto outros nada têm. E foi um dos alunos que não demonstrava interesse pelo que estávamos fazendo.

No capítulo dois, vimos como a leitura em voz alta é capaz de convocar os sentidos humanos e tirar o indivíduo da indiferença, assim como acontece com Jacó em sua releitura da morte do cão tihoso. Ademais, “[n]a medida em que o texto é materializado pela voz, a escuta aciona a atenção e a concentração, tão caras quanto raras entre os leitores mais jovens” (DIAS, 2016, p. 222). Dessa forma, conseguimos despertar a atenção e conhecer um pouco mais sobre eles. Concluímos que a atividade proposta, visando uma participação oralizada e buscando convocar os sentidos do corpo, mostrou-se eficiente, na medida em que construiu um vínculo necessário entre dizer e ser. Assim como para os gregos, as performances poéticas expressavam sua identidade cultural e por meio delas eram ativadas tanto a memória quanto a autorreflexão.

Embora não tenha aparecido no relato, nós propusemos, ao final, uma atividade escrita na qual eles escrevessem suas próprias versões do poema em uma única estrofe, mas não tivemos tempo de discutir sobre a atividade.

3.2 Relato 2 e comentários - Oficina “Traduzir-se”, parte II

Na oficina anterior, não conseguimos terminar tudo o que havíamos planejado, já que a primeira parte se prolongou bastante, devido às interações dos alunos e suas interpretações; também por termos um intervalo entre as aulas, o que fazia com que eles demorassem a retornar. Os objetivos da segunda oficina foram: 1) retomar a produção escrita realizada anteriormente; 2) refletir sobre a produção textual feita a partir do poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar; 3) trabalhar as interpretações subjetivas dos alunos e alunas feitas a partir da leitura dos poemas selecionados; 4) introduzir a concepção de que a expressão poética não está apenas nas palavras de um poema. Tínhamos a expectativa de que os alunos e alunas refletissem sobre o processo de criação poética a partir do poema que produziram com base no de Ferreira Gullar; e também percebessem que a poesia não está apenas contida nas palavras do poema, mas também em imagens. Essa oficina foi relatada pela licencianda Daniele Ferreira.

Começamos nossa oficina com lembranças das produções feitas pelos estudantes. Lemos algumas versões de “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar. Houve certa resistência na hora de compartilhar os produtos finais das adaptações poéticas, contudo, lemos a maioria delas. A cada leitura, havia chacota e risinhos da parte de um grupo de alunos que não tinha feito a atividade. Coincidência ou não, mas a resistência em produzir e levar de forma séria as produções vinha de uma turma de fundo de sala, composta por meninos. Atrapalhavam com comentários do tipo: “poeta, hein”, “nossa! Ah, moleque, esse é bom”, sempre com ironia. Nós licenciandos também lemos nossas obras para encorajar e mostrar que também participamos da tarefa proposta.

Para a maioria dos alunos, segundo relato deles, não foi tão complicado pensar sobre si e escrever um poema traduzindo-se.

Para o grupo de oito alunos que não fez a atividade, separamos um tempo para que eles pudessem fazer e acompanhar a turma. “Não vai precisar ler não, né?!” era a pergunta que a maioria deles fez. Acredito que possa ter sido pelo receio de receber o mesmo tratamento que deram aos colegas na hora da leitura.

Nessa mesma oficina, como de costume, fizemos nossa roda, para sair do formato habitual da sala de aula e para que pudéssemos manter o contato visual. Entretanto, os alunos demonstraram resistência também para se colocarem em roda. Mesmo ao fazerem, por insistência nossa, colocaram a mesa como uma espécie de barreira. Somando-se a isso, ainda o fato de a acústica da sala não favorecer a leitura em voz alta (de suas produções). O barulho vindo de fora atrapalhava bastante o desenvolvimento da oficina e os ventiladores contribuíam para que o barulho aumentasse.

O segundo tempo foi dedicado para a formação de duplas, já adiantando a atividade da próxima oficina. Cada dupla deveria escolher um poema dos que levamos¹² e pensar juntos sobre uma imagem que o poema evocava para eles. Se o poema falasse de solidão, uma pessoa sozinha em um quarto ou isolada em algum seria uma boa imagem para tal texto. Assim deveriam proceder, sempre com a nossa ajuda para ler e pensar. Até o fim do tempo de aula, havia uma resistência muito grande em trocar com o colega e pensar juntos com ele a imagem. Penso que isso possa ter ocorrido também por falta de comunicação clara da nossa parte. Ao me aproximar das mesas, notei que os alunos estavam com dificuldades para relacionar os versos com imagens, mas conseguimos que todos entendessem e fizessem.

Por vezes, é necessário tentar entender de onde parte a resistência dos alunos. Essa oficina foi uma experiência que me fez pensar sobre isso e sobre nossas propostas de atividades. A resistência pode surgir quando não nos fazemos entender claramente ou não nos aproximamos dos alunos para ouvi-los. (FERREIRA, 2016)

Mesmo com toda a motivação da oficina anterior e, ainda que eles tivessem conseguido se expressar de alguma forma com o que foi proposto, tivemos uma certa resistência para o compartilhamento, principalmente por conta de comentários negativos que vinham de seus colegas e por isso decidimos compartilhar primeiro as nossas produções para que fosse tratado como uma atividade normal e não como algo vergonhoso.

No segundo tempo, foi proposto que eles relacionassem os poemas que levamos às imagens que pudessem representá-los e, durante o processo, demonstrávamos total disponibilidade para conversarmos e tirar dúvidas. Nosso intuito não era definir o que era lido e chegar a uma resposta exclusiva e única para todos, mas provocar a reflexão, demonstrando que eles eram capazes de suas próprias interpretações, mas nem sempre isso parecia ficar claro para eles. Ao reler um trecho da monografia de uma licencianda participante da oficina, Daniele Ferreira (2019: 13), obtivemos esse relato da experiência:

Assim julgando, as práticas aqui narradas e discutidas são guiadas pela premissa de que o processo de leitura que dá lugar à subjetividade inerente de um texto literário envolve a construção de significação ou ressignificação de elementos do texto com as experiências de mundo do repertório do leitor.

Então, o que buscávamos nas oficinas era dar espaço aos alunos de modo que eles construíssem os significados dos poemas, partindo de suas próprias vivências, o que, com o tempo, foi se tornando possível por conta da ênfase que dávamos e pela familiaridade que adquiriram tanto com o texto literário quanto conosco enquanto mediadores. No capítulo 1 deste trabalho, foi ressaltado como a literatura influencia na construção da subjetividade do indivíduo, mas também o quanto suas experiências de mundo interferem na compreensão do texto literário. Pode-se perceber que sem o papel da mediação o aluno dificilmente teria a

¹² Selecionados de um livro lançado por um aluno do Colégio Estadual Amaro Cavalcante, cuja referência não foi recuperada.

experiência de atravessamento do texto literário, se não fosse por meio dessas atividades propostas que os aproximaram da experiência com a literatura como um agente de transformação, no sentido de alargar sua experiência de mundo.

3.3 Relato 3 e comentários - Oficina Sarau na Varanda

A oficina Sarau na Varanda, relatada pela licencianda Wandette Marques, foi decidida em cima da hora, pois havíamos planejado dar sequência ao que já vinha sendo trabalhado, o contato com o texto escrito - ressaltado bastante no capítulo 2, pois não há aula de literatura sem o texto literário - e uma interpretação que não estivesse relacionada a movimentos literários, mas sim com uma experiência com o texto. A proposta anterior era que eles relacionassem os poemas que já haviam sido trabalhados com a praça do Largo do Machado, no bairro das Laranjeiras, mas, devido à grande ausência dos alunos, precisamos mudar nossa proposta, e nos surpreendeu bastante os rumos que uma oficina não planejada tomou.

Após a ideia de fazermos um sarau na parte externa da escola, conduzimos os alunos até à biblioteca para que eles pudessem escolher quais poemas leriam, e, enquanto isso, traçamos estes objetivos referentes à atividade: 1) apresentar o sarau como um tipo de evento cultural que pode ser utilizado dentro e fora dos limites da escola; 2) ensinar aos alunos como declamar poemas com ritmo e entonação adequados ao texto; 3) incentivar que, ao escolherem os poemas para o sarau, o fizessem desenvolvendo a sensibilidade e o gosto pela leitura de poemas; 4) identificar, ao escolher os poemas, os jogos de palavras, as rimas, as repetições que marcam os ritmos, e observar a beleza da linguagem utilizada no texto escolhido; 5) induzir os alunos a expor a opinião de forma livre sobre um texto literário; 6) desenvolver a capacidade de raciocínio e de argumentação através da leitura e da oralidade.

Nossas expectativas se resumiam aos alunos terem um contato mais íntimo com a poesia, de forma que apreciassem a leitura e que pudessem conhecer novos poetas, além dos que já conhecem e estudam na escola. Além disso, incentivá-los a declamarem poemas, no sentido da imitação da voz, bem como utilizar as expressões gestuais e faciais necessárias e dar a devida atenção à pronúncia das palavras, para que o ato de escutar um poema fosse suficiente para a compreensão do mesmo; que a preocupação com um provável público ouvinte os incentivassem a ler melhor, a falar melhor e a ter uma sensibilidade ao escolher o poema que os auxiliaria em sua declamação. Nossa preocupação na realização do sarau, era formar leitores críticos, capazes de enxergar a literatura para além de uma forma de avaliação

escolar e também demonstrar que a literatura pode ser vista de modo mais prazeroso, dinâmico e divertido.

Apresentamos a ideia de um sarau para a turma de uma forma que os instigasse. Eles aceitaram a ideia e fomos todos prontamente para a biblioteca a fim de escolher nossos poemas. Todos os alunos escolheram, inclusive a supervisora e os licenciandos. Os alunos, ainda sem saber que tipo de poema estavam procurando, aceitavam nossas dicas de poemas ou de autores e comparavam com outros autores e poemas que conheciam ou que escolheram. Os demais integrantes da equipe se reuniam com os alunos e davam dicas a respeito do poema que escolheram para declamar. Foram selecionados diversos livros e cada um, individualmente, lia pacientemente para escolher um ou mais poemas que o tocasse. Apesar de ser uma escolha livre e individual, os alunos nos solicitavam ajuda com o vocabulário ou para tirar dúvidas sobre o significado do poema, se o que procuravam cabia no poema que escolheram. Alguns alunos pareciam dispostos a se deixar surpreender pelo poema, outros queriam poemas que falassem de amor, de amizade, de família. E nos pediam ajuda para encontrá-los.

Na hora do sarau, iniciamos as apresentações pelos alunos que pareciam bem à vontade para declamar seus poemas e proporem uma interpretação. Alguns mais envergonhados, outros mais à vontade, outros com mais naturalidade. Mas todos declamaram e escolheram autores variados e surpreendentes como Mario Quintana. Na hora dos licenciandos se apresentarem, cada um escolheu um poema de acordo com o gosto pessoal.

A aluna Daniele se mostrou bem segura, escolhendo ler um trecho do poema “Vida e Morte Severina”, de João Cabral de Melo Neto, o qual declamou de forma clara e em pé, fazendo gestos e dando atenção à pronúncia. Procurou não se atentar a detalhes técnicos, mas sim sobre o seu conteúdo e como tocou seu coração.

Já Carlos escolheu três livros de autores que admirava e escolheu declamar um poema chamado “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto. Da mesma forma, leu calmamente e em voz alta, deu atenção a pronúncias e se preocupou em explicar de forma clara o porquê da sua escolha e de dar uma interpretação ao mesmo.

Jessica escolheu três livros e acabou lendo um deles, escolhendo o poema Inocentes do Leblon, de Carlos Drummond de Andrade e fez intertextualidades com o poema e com charges do facebook e com a vida cotidiana. Leu em voz alta, em pé, de forma bem clara e dando atenção à pronúncia. Interpretou de uma forma tranquila e com referências que facilitassem a compreensão dos alunos.

Manuela se mostrou decidida e escolheu ler “Congresso Internacional do Medo”, de Carlos Drummond de Andrade, e, mesmo sentada, deu atenção à pronúncia declamando lindamente e, por fim, ofereceu uma interpretação pessoal sobre o que sente ao ler o poema.

Eu li diversos poemas, mas não me senti tocada por nenhum em específico. Acabei escolhendo um poema chamado “A sombra do Quintal”, de Conceição Evaristo. Li o poema sentada, e, como o poema era um pouco grande, tentei ler com calma para que todos pudessem compreender. Procurei contextualizar o poema na época em que a escritora o produziu. O poema tem um vocabulário difícil e variado, o que me fez propor uma interpretação que eu considerei possível, unindo conhecimento de mundo e história.

Isa Martins surpreendeu-se com a descoberta de um livro na biblioteca chamado “A poesia do encontro”, de Elisa Lucinda. Contextualizou para nós o quanto admira essa escritora que possui projetos de literatura para escolas. Como tinha tudo a ver com a oficina, escolheu ler esse poema e transgrediu a ideia de ler o livro, por ter este poema já armazenado no celular. Enfatizou a coincidência de querer ler o poema e sempre o declamar para amigos e familiares, sem saber que o mesmo tinha um exemplar na biblioteca. Contextualizou, de forma muito legal, o poema e o livro, depois contextualizou a escritora e leu o poema dando a interpretação de forma clara e precisa.

A atividade em si foi bastante produtiva, não somente porque tinha poucos alunos, mas porque todos eles se doaram e participaram ativamente de forma que a atividade

pode fluir de forma maravilhosa. Foi uma grande troca de experiências e conhecimentos literários. Os alunos se mostraram satisfeitos com a oficina e uma das meninas me relatou a existência de alunos dentro da escola que escrevem poesias. Nós licenciandos, nos sentimos ainda mais renovados para novas oficinas e com ideias para planejar uma oficina baseada em Entrevista com o Autor, para que estes alunos da escola pudessem apresentar seus poemas num outro sarau. (MARQUES, 2016)

Nosso principal receio era de que ficasse claro a nossa falta de planejamento e improvisado para essa situação imprevista, pois não contávamos com a quantidade pequena de alunos naquele dia. Propomos um sarau na parte externa da escola, por isso “Sarau na Varanda”, e eles gostaram da ideia. Nosso primeiro passo foi levá-los à biblioteca para que eles encontrassem um poema ou mais para ser lido em voz alta diante da turma ali presente, e enquanto isso, traçávamos um pequeno planejamento cujo objetivo principal era apresentar o sarau como um tipo de evento cultural que pode ser utilizado dentro e fora dos limites da escola e sala de aula.

Por conta do trabalho que foi sendo construído nas oficinas anteriores - e aqui reforço a importância de trazer esse relatos em sequência por demonstrarem certa progressão no engajamento dos alunos em relação às atividades propostas - os alunos quiseram procurar por poemas que fizessem algum sentido para eles de uma maneira mais íntima. Os licenciandos também fizeram suas leituras em voz alta, partindo de daquilo que consideravam relevante na leitura: uns não se atentaram tanto às técnicas para a leitura, enquanto outros, em meio ao poema, buscavam fazer analogias com o cotidiano; e ainda teve licenciando que não viu necessidade de ficar em pé para fazer sua declamação, por conseguinte, esse modo de agir foi deixando os alunos mais confortáveis para fazerem suas leituras.

Ao trazer esses três relatos tornou-se evidente a relevância do papel do mediador enquanto aquele que, junto à instituição escolar, contribui para a formação de um jovem leitor. Por conta do que já havia sido trabalhado nas oficinas, fez muito mais sentido para eles ler algo que tivesse uma relação com seu cotidiano. Outro fator importante foi a relação que conseguimos construir com eles através da leitura, que os estimulou a se sentirem mais confortáveis para lerem seus próprios textos. Com isso, demonstramos também que éramos agentes nesse processo de construção literária e estarmos aprendendo junto a eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou demonstrar que o exemplo grego do desenvolvimento de uma literatura rica na oralidade atuou no ensino das literaturas, na medida em que tentou estabelecer um diálogo entre as vivências orais da literatura helênica e as práticas de leitura escolares, oportunidade que surgiu através das práticas de ensino da literatura moderna, em minha atuação no Projeto de Iniciação à Docência da UFRJ (PIBID) de Letras Português/Literaturas, no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio (2016-2017). Nessa ocasião, foram utilizados recursos didáticos, além do texto literário escrito, em sala de aula, pois somente apresentar o texto escrito não foi o suficiente para convocar a atenção dos alunos.

Em um primeiro momento, explanou-se acerca da oralidade primária enquanto fundamento da cultura helênica, assim como toda a estrutura cultural que fundamenta aquela sociedade. Para isso, o conceito de μουσική (*mousiké*) foi apresentado como estando na base da estruturação dos princípios educacionais dos helenos, na medida em que articulava música instrumental, palavra poética e movimento físico coordenado, pois para os gregos a literatura e a ritualização não eram questões indissociáveis. Tal conjunto de práticas estava associado às Musas, dadas as funções que elas desempenhavam enquanto deusas que representavam a memória (de acordo com o pensamento mítico, sua mãe Mnemósine). De modo eficiente, o homem grego convertia seu pensamento em fala rítmica, portanto, desde a sua origem, a poesia na Grécia está associada às práticas poéticas da dança, do canto monódico e coral. É claro que essas práticas foram adquirindo funções diferentes na sociedade por conta do advento da escrita, mas, ainda assim, nunca teve o lugar de prestígio e destaque que as práticas poéticas orais tiveram. Constatou-se também que a educação formal, no tocante ao ensino da escrita, era muito elementar e não correspondia ao desenvolvimento cultural da época. O ensino oral atuava concomitantemente ao ensino das técnicas escritas da seguinte maneira: o mestre lia um texto, explicava-o, questionava o aluno a respeito do mesmo, e, a depender das ideias expostas, ambos discutiam.

O segundo capítulo buscou, de início, relacionar que para os gregos a leitura em voz alta era a única que permitia a articulação entre os sentidos e os sons - ainda que a existência da leitura silenciosa não pudesse ser negada - com um exemplo da literatura contemporânea “Nós choramos pelo cão tihoso” (ONDJAKI, 2015), que narra uma experiência literária auditiva, a partir da experiência da leitura de “Nós matamos o cão tihoso” (HONWANA, 2019). A partir do referido exemplo, concluiu-se que a leitura em voz alta não dizia respeito à

uma competência leitora, pois os próprios estudos linguísticos comprovam que não há essa necessidade para a compreensão da obra literária, mas ela possibilita a construção de outras experiências literárias que são ativadas pelos sentidos e criam uma memória afetiva, acionada pela leitura-escuta dos alunos, que transcende a ordem do discurso racional. Nesse sentido, a história da leitura entre os gregos e os latinos reitera a importância da leitura em voz alta para a formação de uma experiência literária mais concreta e efetiva. E, refletindo em como a literatura possui um papel central na construção da individualidade e pode gerar novas experiências e horizontes para os alunos, não se pode ignorar o papel da escola, por meio de seus mediadores, como um promotor do modo de apresentar essas literaturas.

O capítulo três relacionou os conceitos antes apresentados com a prática de ensino, por meio de relatos produzidos no decorrer de minha atuação no projeto PIBID e da fundamentação e reflexão que se deu posteriormente, tendo como resultado esta monografia. Coincidentemente ou não, os recursos didáticos utilizados dialogavam diretamente com a herança cultural grega. O processo de refletir sobre o que era aprendido em sala de aula, na graduação, com as práticas vivenciadas no projeto e na prática de ensino foi importante para se pensar a respeito do diálogo que muitas vezes falta entre teoria e prática na academia, o que também só foi possível por conta da reflexão e avaliação feitas a partir das aulas ministradas. Dissertar sobre esse processo fez com que este trabalho se tornasse uma fonte de evidência de que a teoria deve se harmonizar e concretizar uma prática de ensino.

O presente trabalho não está completo de uma forma justa, devido a seus recortes muito específicos, que partem de uma única vivência e não de tantas outras como a de meus colegas atuantes no projeto. Sendo assim, seria bom que mais licenciandos escrevessem trabalhos de reflexão a respeito de suas práticas de ensino. Ademais, levou-se em conta determinados momentos históricos, houve uma escolha entre a herança dos gregos e a contemporaneidade, mas não se traçou um percurso histórico de como essa influência atuou e se desenvolveu no decorrer dos séculos, de modo que atualmente não se valorize tanto as práticas orais para o ensino da literatura, nem tampouco se demonstrou qual foi o momento preciso em que a escrita sobrepujou tais práticas. São questões que surgiram no processo de escrita e reflexão desta monografia e que, portanto, podem ser trabalhadas futuramente em um artigo, uma dissertação, ou uma tese, já que temas como oralidade, escrita e práticas de ensino de literaturas são assuntos inesgotáveis.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. Pulo do Gato: São Paulo, 2012.
- BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France**: 1968 e 1969. trad. Daniel Costa da Silva et alii. Unesp: São Paulo, 2014.
- BRANDÃO, Jacyntho. **Antiga Musa**: arqueologia da ficção. 2ª ed. rev. ampl. Relicário: Belo Horizonte, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Ed. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.
- CHANTRAINE, Pierre. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque**: Histoire des mots. Éditions Klincksieck: Paris, 1999.
- DIAS, Ana Crelia P.; TEIXEIRA, Luísa L. M. **Ler e dar a ler**: o fenômeno literário nas esquinas da representação. In: MELLO, Claudio; SEGABINAZI, Daniela; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de (orgs). Literatura e ensino: desafios contemporâneos. Unicentro: Guarapuava, 2019.
- DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Cerrados**. v. 25, n. 42, Brasília, 2017.
- FERREIRA, Daniele. **O sujeito leitor, o espaço das leituras subjetivas em ambiente escolar e o acolhimento do professor**. Monografia (Graduação) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, p. 54. 2019.
- HAVELOCK, Eric. **A Musa Aprende a Escrever**: Reflexões sobre a Oralidade e a Literacia da Antiguidade ao Presente. Gradiva: Lisboa, [1988], 1996.
- HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Estudo e Tradução de J.A.A. Torrano. 7ª ed. Iluminuras: São Paulo, 2011.
- HOMERO. **Iliada**. 25 ed. Tradução e introdução de Carlos Alberto Nunes. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2015.
- HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão tihoso!**. Kapulana: São Paulo, 2019.
- HORTA, Guida Nedda Barata Parreiras. **Os gregos e seu idioma**. 4 ed. J. Di Giorgio: Rio de Janeiro, 1991.
- JEAN, Georges. **A leitura em voz alta**. Trad. Isabel Andrade. Instituto Piaget: Lisboa, 2000.
- MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casanova; coedição EPU/EDUSP: São Paulo, 1973.
- MORAES, Alexandre. **O ofício de Homero**. Mauad X: Rio de Janeiro, 2012.
- ONDJAKI. **Os da minha rua**. Língua Geral: Rio de Janeiro, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Sousa. Ed. 34: São Paulo, 2013.

PEZZINO, Camille Gonçalves Pereira. **Oralidade grega e escrita egípcia**: um estudo do mito de Toth no Fedro. Dissertação (Mestrado). 204 f. Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras Clássicas, UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

THOMAS, R. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. Trad. R. Fiker. Odysseus: São Paulo, 2005.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia antiga**. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. UFMG: Belo Horizonte, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. Ubu: São Paulo, 2018.