

NARRATIVAS DE AVENTURA: DAS VIAGENS DE GULLIVER À VIAGEM AO CENTRO DA TERRA

THAÍS FERNANDES DE AMORIM (UFRA)

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem - UNAMA. Especialista em Gestão Escolar - CESUPA. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS - FIBRA. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – UFPA. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travel: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br

RESUMO

Este texto objetiva apresentar o gênero literário Narrativa de Aventura, considerando-o como uma ação para além da leitura e da escrita; uma prática social, e como tal, responsabilidade de todos, e não somente da escola. Um experimento que pode ser vivenciado em espaços de práticas (não)verbais, que não necessariamente em práticas de leitura coletiva e/ou individual, seguidas de uma atividade escrita. Neste sentido, traremos aqui uma ação desenvolvida com alunos do 6º ano de uma Escola de Ensino Fundamental, a partir de um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, que seria a discussão da obra Viagem ao Centro da Terra (VERNE, 1864), previamente lida pelos alunos, dialogando com outras narrativas de viagem/de aventuras que carregam em si elementos ficcionais. Para tanto, escolhemos as Viagens de Gulliver (SWIFT, 1735) para estabelecer esse diálogo, posto que traz muitas (des)aventuras que remontam ao debate acerca de elementos ficcionais e factuais da narrativa (GENETTE, 1972).

Palavras-chave: Gênero Literário, Narrativas de Aventura, Leitura.

INTRODUÇÃO

Oficialmente, os gêneros foram inseridos na escola, na disciplina de Língua Portuguesa, como ferramenta de ensino-aprendizagem da língua, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). A partir deles, os gêneros foram elevados a objeto/instrumento do ensino da língua portuguesa e, os textos, à unidade principal desse ensino. “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Para Barros (2012), a proposta dos PCN é que os gêneros passassem a ser tanto o objeto de ensino da língua, ou seja, a finalidade do ensino deveria ser a apropriação desses objetos maiores da comunicação, como o instrumento pelo qual os outros conteúdos da língua pudessem ser apreendidos. Neste contexto, Antunes (apud PARANÁ, 2008, p. 69) aponta que as propostas de produção textual precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade”.

Ou seja, a produção textual fundamentada em gêneros de texto é muito diferente da prática tradicional das “redações escolares”. Na produção de gêneros, escreve-se a partir de um contexto de produção bastante específico, uma vez que o ponto de referência são as práticas de linguagem existentes na sociedade. O aluno, para escrever um texto de um gênero, deve assumir um papel social específico, representar o situacionalidade: para quem vai escrever o propósito da sua comunicação, onde o texto será publicado, em que momento sócio-histórico escreve (e as coerções que esse momento impõe) etc. Já, nas redações, apenas se escreve para cumprir uma obrigação didática: é uma escrita cuja finalidade é a avaliação gramatical/ortográfica do professor.

Diferentemente de se escrever redações, a produção textual fundamentada em gênero pode dar significação ao ato de escrita do aluno. Além da produção textual, a leitura dos gêneros tem uma importância significativa, porém é preciso ter conhecimento do gênero para conseguir uma boa leitura. O professor pode utilizar atividades de leitura dos gêneros para explorar conteúdos específicos presentes em cada texto.

Segundo Lopes-Rossi (2006), a leitura contribui com a escrita, onde o professor associa as atividades de leitura com as produções de gêneros

textuais. Ao trabalhar com gêneros textuais o professor deve desenvolver atividades didáticas que envolvem as diversas práticas de linguagem existentes na sociedade, propiciando, dessa forma, o desenvolvimento cognitivo do aluno para ele possa atuar efetivamente na sociedade.

Neste sentido, a literatura em geral traz que o letramento literário dá-se em etapas: primeiramente prepara-se o público alvo, geralmente o educando em espaço escolar, com dinâmicas motivacionais, músicas, imagens, vídeos; faz-se uma breve introdução do tema a ser trabalhado, como por exemplo apresentação do autor e do texto a ser lido; leitura do texto em grupo para conhecimento do enredo seguida da interpretação (compreensão por inferências para construir os sentidos do texto); produção literária (confecção de textos de gêneros literários diversos) e exposição, onde então os alunos compartilham as atividades entre eles, ou mesmo para a comunidade escolar, por meio de feiras culturais, ou saraus literários.

Dessa forma, pretendemos que os alunos experimentem a leitura literária vinculando-a à sua leitura de mundo, envolvendo os aspectos sociais, históricos e culturais dos textos literários sem que se atenham às características estruturais, estilísticas e estéticas de cada texto para, por fim, produzir textos de tipologias e gêneros literários diversos, com textualidade e literariedade, para ampliar suas competências textuais, estéticas e socio-discursivas. Não queremos dizer que esse momento de produção textual final não seja válido, significativo, até mesmo porque muitos trabalhos de sucesso já foram divulgados. Mas para o público da ação em questão, jovens crianças que passaram grande parte do ano escolar à distância, uma atividade, ainda que via plataforma Google meet, os envolvessem de maneira mais significativa.

Alega-se ainda que o espaço reservado à leitura literária é quase inexistente, resultante da falta de estímulos por parte da família, das alternativas ineficientes apresentadas pela escola, ou pela falta de interesse por parte dos adultos, visto que os índices de leitura têm uma queda acentuada após a vida escolar. A esse respeito, Rosing reitera:

[...] São diferentes gerações que precisam ser conscientizadas sobre a importância da leitura, sobre os benefícios da leitura literária na ampliação do imaginário, na determinação de novos horizontes. É no convívio entre representantes de diferentes gerações que pode ocorrer um compartilhamento de ideias, de emoções advindas do processo coletivo de construção do conhecimento, do intercâmbio de relações com significativas manifestações da cultura, das artes,

descobrendo novas modalidades de expressão individual, social, em rede, numa perspectiva intercultural. (ROSING, 2012, p. 102).

A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundo prometidos pela ciência com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias somente com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, com rima, sem rima. A literatura hoje tem espaço para tudo. É bem verdade que algumas nem ocupam espaço pois estão em nuvens, são digitais.

Não poderíamos dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava? E a *fanfiction* que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem?

Lajolo (2018) lembra que um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos cybercafés cariocas. Com um texto é diferente: pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo. Discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, iniciar o *tablet*, olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a spray em muros e edifícios da cidade, é ir em busca de nomes desconhecidos, cujas obras são difíceis de ser encontradas, não constam em bibliotecas e ninguém fala delas. Eles imprimem às vezes seus próprios livros e não encontram leitores para além da família e dos amigos mais próximos. Em pequenas comunidade, cantadores, repentistas, contadores de histórias – embora só raramente projetem seus nomes nos circuitos eruditos das grandes cidade – são amados e respeitados por um público, que é fiel a eles.

Segundo Lajolo (2018, p.27) para que uma obra seja considerada parte integrante da tradição literária de uma dada comunidade ou tradição cultural, é necessário que ela tenha o endosso dos *canais competentes* aos

quais cabe a proclamação de um texto como *literatura* ou *não literatura*, isto é, a *literarização* de certos textos. Algumas das vozes responsáveis pela literarização ou desliterarização de um livro ou de um texto são nitidamente institucionalizadas, dentre elas está a escola, tão recorrente que convencionou-se nos estudos literários, falar de escola romântica, escola realista etc.

Nesta perspectiva, tratar a Literatura enquanto discurso literário faz com que se dê uma maior legibilidade a uma grande parte dos textos literários. Para Maingueneau (2004, p.19), ao falarmos, hoje, de discurso literário:

[...] renunciamos à definição de uma centro ou um lugar consagrado. As condições do dizer atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados.

Estabelecemos então que literatura não tem apenas uma definição, tal como arte e cultura, complicadíssimas em definir. Neste diapasão, encontramos a proposta da ação intitulada *Narrativas de Viagem: da viagem ao centro da terra às viagens de Gulliver*, um lugar para explorar duas grandes obras da Literatura e oportunizar um momento de fala onde as crianças pudessem falar de suas experiências com a leitura da obra e perguntar outras curiosidades.

METODOLOGIA

A partir do projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa desenvolvido com o 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Mosqueiro/Pa, fui convidada para falar sobre a obra *Viagem ao Centro da Terra* (VERNE, 1864) e dialogar com outra Narrativa de Aventura, *Viagens de Gulliver* (SWIFT, 1735).

Este projeto está fundamentado na habilidade da A Base Nacional Comum Curricular BNCC - EF67LP28 que diz:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas,

narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BNCC, 2018,p.43)

Dado o contexto de pandemia, alguns alunos participaram da ação de suas casas, outros assistiram no auditório da escola. Assim, comecei minha fala explicando que a palavra *aventura*, vem do latim “ad venture” e significa literalmente o que vem pela frente. Participar de uma atividade de aventura significa estar preparado para o que vier. A atividade de aventura não pode ser confundida com atividade radical, pelo simples fato de na Aventura se realizar todo o controle dos riscos existentes, enquanto na atividade radical os riscos não são controláveis. Por exemplo, realizar um rapel em uma cachoeira exige todo o aparato de segurança e o controle do riscos envolvidos, já realizar manobras em um skate não possibilita o mesmo controle (é radical).

Deteríamos, porém, no contexto de uma narrativa, o gênero aventura é tipicamente aplicado às obras em que o protagonista, ou outros grandes personagens são constantemente colocados em situações perigosas. Existem também a aventura na mitologia, sendo que uma das histórias de aventura mais conhecidas é a Odisseia de Homero, histórias heroicas mitológicas passam de cultura para cultura seguindo um padrão, começando pelo “chamado para a aventura”, seguido por uma jornada perigosa e um eventual triunfo.

Outro exemplo famoso de uma aventura fantasiosa é o livro Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll, que conta a história da garota Alice que vai em uma aventura no País das Maravilhas em busca do coelho de relógio. Logo, livros do gênero aventura normalmente colocam o protagonista/herói em situações perigosas, que envolvem grandes jornadas, batalhas com inimigos ou monstros e um triunfo final, onde o protagonista consegue o que procurava.

Em seguida, aponte que muitos aspectos ficcionais e factuais são vividos e narrados pelos narradores personagens das narrativas, dentre eles as objeto do encontro - *A Viagem ao Centro da Terra* e *As Viagens de Gulliver*.

A Viagem ao Centro da Terra se passa entre maio a setembro de 1863 e é dividida em 45 capítulos. Narra a aventura do professor de mineralogia *Lidenbrock* e de seu sobrinho *Áxel* iniciada na cidade de Hamburgo,

Alemanha. Após decifrar a mensagem criptografada de um velho manuscrito rúnico, eles partiram para uma viagem ao centro da Terra, que começaria – conforme as instruções do misterioso *Arne Saknussemm* – na cratera de um vulcão, o *Sneffels*, na Islândia!

Otto Lindebrock, professor de mineralogia, era um sábio egoísta, que ficava muito nervoso quando não conseguia pronunciar palavras de sua área de estudo. Fisicamente era um homem alto e magro, com olhos azuis e cabelos loiros, gozava de boa saúde (inclusive esse aspecto é reforçado em toda a narrativa), era um bibliômano (quem tem compulsão por livros), vivia em Hamburgo, na Alemanha, com seu sobrinho *Axel*, sua afilhada *Grauben* e uma criada chamada *Marta*.

Axel, narrador da história e sobrinho do professor *Lidenbrock*, acompanha o tio em sua aventura de descobrir o centro da Terra, mesmo contrário à jornada. É *Axel* quem desvenda o enigma encontrado em um antigo manuscrito rúnico. Apaixonado por *Grauben*, o rapaz tenta em vão impedir a viagem durante várias passagens do livro, mostrando-se empolgado apenas no capítulo 41: “[...] A partir daquele momento, nossa razão, nosso julgamento, nossa engenhosidade e nossa vontade não contavam mais[...] o momento de explodir a rocha de granito estava próximo” (VERNE, 2010, p.113)

Outro personagem interessante é *Hans Bjelke*, guia que acompanha *Otto* e *Axel* ao centro da terra, que embora raramente falasse era extremamente ágil. Por várias vezes o personagem *Otto* se espantava porque antes mesmo de concluir o pedido de algo, *Hans* já estava executando. Quanto a aparência física, era alto, tinha olhos azuis e cabelos ruivos e ganhava a vida como caçador de *éideres* (pássaros).

A história se inicia em Hamburgo, na Alemanha, onde mora o professor *Lidenbrock*, os personagens seguem para Islândia, mais precisamente Reykjavík, a capital, onde se localiza o vulcão glacial *Sneffels* e termina em *Stromboli* (o que permite muitas expectativas acerca do fim que os personagens teriam, provavelmente a morte, posto que era um vulcão em atividade): “[...] Entretanto, em vez do *Sneffels*, já extinto, tratava-se de um vulcão em plena atividade” (VERNE, 2010, p.120).

Assim, refletimos sobre alguns acontecimentos na narrativa a partir de elementos ficcionais e factuais (GENETTE, 1972), posto que descrevem sua “travessia” em um vulcão em erupção, o que humanamente seria impossível data a elevada temperatura, bem como menção aos vulcões *Sneffels* e *Stromboli* existentes na Islândia e Itália respectivamente.

Partindo então deste diálogo, entre ficção e realidade, discuto outra narrativa que aponta para elementos reais ficcionais da Europa do séc XVIII, tais como a governança de um país estar nas mãos de um ser irracional, um cavalo, que tem comportamentos e reflexões sábias de um ser racional.

A obra *As Viagens de Gulliver* apresenta as viagens de um cirurgião naval, o protagonista Gulliver, à terras desconhecidas (Lililipute, Brobdingnag, Laputa, Balnibardi, Glubbubdrib, Luggnagg, Japão e o país dos Houyhnhnms), reveladas ao leitor em quatro partes na narrativa, ao longo dos 16 anos e 8 meses que passou viajando, em um período que compreende de 1699 a 1715.

Nestas viagens o protagonista visita a terra dos mortos, conversa com autoridades histórica como Aristóteles, tenta compreender a lógica da polícia local que desvenda crimes a partir da fezes dos suspeitos; é gigante em uma cidade e miniatura em outra; é um ser racional em uma terra e passa ser irracional em outra (onde os cavalos são os seres racionais)

E por fim, mostrei algumas adaptações filmicas das duas obras, como veremos abaixo: A primeira delas, uma adaptação de *Viagem ao Centro da Terra* de 1959 (Figura 01) e duas mais recentes de 2008 (Figura 02) e o que seria uma continuação do primeiro filme, *Viagem 2: ilha misteriosa* (Figura 03).

Em seguida apresentei que semelhantemente aconteceu com *As Viagens de Gulliver* (Figura 04), com versão em desenho e filme.

Figura 01: Filme *Viagem ao Centro da Terra* (1959)



Fonte: Google imagens

Figura 02: Filme Viagem ao Centro da Terra (2008)



Fonte: Google imagens

Figura 03: Filme Viagem 2: ilha misteriosa (2008)



Fonte: Google imagens

Figura 04: Viagens de Gulliver (2010)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=s1G-K0ArElk>

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como a *Viagem ao Centro da Terra* nos permitem algumas reflexões, tais como a vaidade humana, na figura do personagem *Otto Lidenbrock* querer viajar ao centro da terra a todo custo, mesmo tendo conhecimento do que iria ter que lidar – a neve da Islândia, as altas temperaturas dos vulcões e a falta de água, as *Viagens de Gulliver* também: toda a avareza e corrupção dos governantes das terras ficcionais (a terra onde tudo era disforme dada as formas geométricas; a dos gigantes; a dos cavalos que falavam) são reais

aqui em solo brasileiro, políticos que enganam, prometem, mas não cumprem; pessoas que matam por motivos torpes etc. , puderam estar presentes na discussão. Os alunos participaram com muitas perguntas.

Assim, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. Felizmente, os estudos do Letramento Literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc.

A maioria dos estudos e pesquisas têm estado circunscritos, hoje, à esfera escolar. Isso se justifica pelo fato de ser a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. Para Cosson, inclusive: “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. (COSSON, 2007, p.17).

Mais ainda, poder dialogar com acontecimentos que aparentemente só acontecem nas narrativas de aventura, acontecem na vida real, pois exatos 147 anos depois da publicação de *Viagem ao Centro da Terra* pudemos acompanhar o noticiário (Figura 05) sobre como a erupção de um vulcão na Islândia e sua imensa nuvem de cinzas, que paralisou o espaço aéreo na Europa, provocou prejuízos gigantescos e reacendeu discussões sobre unidade e diversidade nas ações dos países europeus. A erupção também chamou a atenção para o nosso total desconhecimento sobre a Islândia, país-ilha, transformada no romance de Verne em um “vasto museu de História Natural”.

Figura 05: Vulcão em plena atividade na Islândia



Fonte: <https://veja.abril.com.br/mundo/europa-em-alerta-por-nuvem-de-cinzas-de-vulcao-da-islandia/>

A literatura sintetiza uma realidade que possui diversos pontos de contato com o que o leitor vive diariamente. E o fato de uma literatura sobreviver ao longo do tempo prova que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecer a si mesmo. Quando isso ocorre, a literatura cumpre sua natureza sintetizadora. Segundo Zilberman,

a escola tem uma finalidade sintetizadora: transformar os aspectos da realidade cotidiana em diferentes disciplinas ou áreas de conhecimentos apresentadas ao estudante. Mas, durante o processo de síntese dessas disciplinas, podem ocorrer inversões que maculam seu objetivo cognitivo, porque há uma atenuação dos vínculos com a vida real e é intensificado o enclausuramento da criança. Convertida em aluno ela se isola da sociedade e se introduz em um meio no qual não exerce nenhum poder. E, embora literatura e escola compartilhem a mesma função, não há identificação entre elas. (ZILBERMAN, 2003, p. 15)

A mudança de rumos no uso acertado da literatura infantil e juvenil na escola implica algumas opções por parte do professor sendo delimitadas, ora pela escolha do texto ora pela adequação deste último ao leitor. Desta

forma, as fronteiras entre literatura e escola se estendem na medida em que valorizam a obra literária e dão relevância ao procedimento da leitura e à distinção dos textos literários. Essa distinção advém da aplicação de critérios de discriminação. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar uma seleção de livros seja a qualidade estética. Assim sendo, a literatura atinge o estatuto de arte literária, se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia e apresenta textos de valor artístico a seus consumidores.

Os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. O aspecto inovador da literatura merece destaque à medida que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original de realidade, atraindo o leitor para o mundo com o qual ele convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento e de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faça parte.

Do mundo representado no texto e do contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Quanto mais o leitor demanda consciência do real e um posicionamento perante o texto, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança e o adolescente são indivíduos que se ressentem da abertura de horizontes, como consequência da situação de clausura a que ficam sujeitos quando estão numa escola, em pleno século XXI.

Em vista disso, a grande carência dessa criança e desse adolescente é o conhecimento de si e do ambiente no qual vivem, primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a história e a vida social. O que a ficção pode lhes proporcionar é uma visão de mundo que ocupe os vazios (lacunas) resultantes de sua restrita experiência existencial por meio das linguagens simbólicas. Isso pode ser conseguido quando se permite que o leitor tenha contato com os textos artísticos, como os contos de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas, lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras em que esse mesmo leitor possa reconhecer o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas.

Para Benjamin (1994), por mais familiar que seja o ato de contar uma história, isto não acontece na era virtual, porque o narrador (contador) não se faz presente. Narrar com naturalidade é uma ação muito distante, quase

perdida no tempo. Contar histórias oralmente remonta à fonte de conhecimento e experiências dos antigos narradores, que era transmitida de pessoa a pessoa. As narrativas naquela época eram longas e para contá-las existia um ritual em volta da fogueira. Nesses rituais eram passados ensinamentos que perduravam ao longo dos tempos. Aqueles tempos eram tempos em que o tempo não contava, em que tudo parecia acontecer de forma lenta. Atualmente quase não há contadores de histórias tradicionais. A forma de contar histórias mudou, mas constata-se o aumento de pessoas que querem ouvir histórias. Então, como um contador de histórias, nos tempos modernos, pode seduzir um leitor infantil e juvenil para o mundo do faz de conta mediado pela narrativa escrita?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a ação do projeto está orientada por uma concepção sociointeracionista e discursiva de estudo da literatura pode adquirir além do valor estético, uma dimensão histórico-social, na qual se observam as relações dos textos com os sujeitos da enunciação, no caso esses alunos em formação. O objetivo deste trabalho, portanto, foi discutir letramento literário na escola, com foco nas contribuições que a leitura do texto literário pode oferecer à formação destes alunos.

O convívio com o texto de arte proporciona alargamento de horizontes se a obra preencher o requisito relativo à qualidade literária e for adequado ao leitor. A adequação pode se situar num nível superior. A troca cognitiva entre leitor e texto está implicada no fenômeno da leitura porque não só representa uma absorção de mensagem, mas também uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. Por isso, a obra de arte não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que o leitor em formação recria. Se a idéia contida nessa mensagem não for compreendida em sua totalidade é porque não foi autenticamente lida. Nesse caso, cabe ao professor mudar sua postura ao apresentar o texto para a recepção da leitura. A utilização do livro em sala de aula não pode ser redutora de sentidos, nem a obra deve ser utilizada para se obterem observações tidas como “corretas”, com respostas uniformizadas.

Toda atividade com a literatura infantil, ou que utiliza outro tipo de arte ficcional, desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é válido dar relevância ao processo de compreensão complementar à recepção da leitura, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido,

mas as relações que existem entre esse sentido e a situação social atual e histórica do leitor.

Portanto, pensamos que a atribuição do professor não seja apenas ensinar a criança e o adolescente a dominarem os códigos. Talvez seja tarefa dele também fazer com que o aluno em formação literária decifre e compreenda o texto através do estímulo à verbalização da leitura, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. Dessa forma, quiçá possamos falar em leitor crítico, porque ele pode possuir uma concepção autônoma e crítica da vida a sua volta.

Nessa medida, a literatura infantil é levada a realizar sua função formadora que não se confunde com uma missão pedagógica. Ela assume uma tarefa que está toda voltada para a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser - o que representa acesso circunstância individual, indo mais além, propiciando os elementos para uma emancipação pessoal, finalidade do próprio saber. Esse saber integra o projeto libertador que a escola pode superar. Nesse aspecto, a literatura infantil permite à educação, quando aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, apontar para um conhecimento de mundo e atuar na formação do leitor.

Espera-se que o letramento literário seja a tarefa mais central do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental e que a formação desse tipo de leitor envolve um desafio: o de ensinar a ler textos sem ferir a experiência de autonomia e liberdade que caracterizam o contato com a literatura.

Os textos que circulam no meio social propõem reflexões e constroem representações sobre diversos saberes. Nos termos de Foucault (1981, p. 223): “a representação comanda o modo de ser da linguagem, dos indivíduos, da natureza e da própria necessidade humana”.

Nossa meta é a formação de jovens leitores e as práticas escolares de leitura de literatura no Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que a literatura ainda não tem status de disciplina curricular, ela compõe o conteúdo de Língua Portuguesa. Por isso a preocupação em trazer o tema à discussão, sobretudo porque julgamos que a prática de letramento literário é fundamental à sua formação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. **Tese**

(Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BENJAMN, Walter. O Narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso 01 out.2021

BRASIL. MEC. CNE. Parecer CEB 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GENETTE, Gérard. **Figures III**. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

LAILOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp, 2018.

LOPES-ROSSI. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: karwoski, A.M. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna: 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso em Perspectiva**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa. Paraná: SEED, 2008.

SWIFT, Jonathan. **Gulliver's Travels**. New York: Barnes & Noble, 2003

VERNE, Júlio. **Viagem ao Centro da Terra**. Tradução e Adaptação de Maria Alice de A. Sampaio Doria. 2ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.