

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

THAIS APARECIDA BENTO REIS

**A UTILIZAÇÃO DE POEMAS CLÁSSICOS EM TERTÚLIAS LITERÁRIAS
DIALÓGICAS COM CRIANÇAS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO**

Alfenas/MG
2018

THAIS APARECIDA BENTO REIS

**A UTILIZAÇÃO DE POEMAS CLÁSSICOS EM TERTÚLIAS LITERÁRIAS
DIALÓGICAS COM CRIANÇAS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: cultura, práticas e processos na educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Vanessa Cristina Giroto

Alfenas/MG
2018

THAIS APARECIDA BENTO REIS

**“A UTILIZAÇÃO DE POEMAS CLÁSSICOS EM TERTÚLIAS LITERÁRIAS
DIALÓGICAS COM CRIANÇAS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 22/02/2018

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Vanessa C. Giroto

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Instituição: Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR-SP

Assinatura: Amargo

Profa. Dra. Aparecida Maria Nunes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Aparecida Maria Nunes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

R375u Reis, Thais Aparecida Bento.

A utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças no Ciclo da Alfabetização / Thais Aparecida Bento Reis. -- Alfenas/MG, 2018.

169 f. : il. –

Orientadora: Vanessa Cristina Giroto.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2018.

Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Cânones da literatura. 3. Leitura. 4. Poesia. I. Giroto, Vanessa Cristina. II. Título.

CDD 372.4

AGRADECIMENTOS

Até iniciar esta escrita, não imaginava o quão emocionante seria lembrar de todos e todas que de alguma forma contribuíram para a concretização desta pesquisa, que é também a realização de um sonho.

Os primeiros agradecimentos como não poderiam ser diferentes, dirijo-os a Deus, por ser Ele razão e fonte de toda existência, desejo iniciar agradecendo-O pelo dom da vida, por sonhar e permitir que se realizem os sonhos mais lindos para minha vida, pelo Seu misericordioso e infinito amor que me sustenta e me sustentou em cada momento da minha vida e desta etapa acadêmica.

Ao meu esposo Gilson, que compartilhou das angústias, que compreendeu as ausências e se mostrou aberto a buscar novos conhecimentos quando se mostrava interessado por alguns dos livros que me rodeavam mesmo que fosse para de alguma forma me incentivar e acalmar.

Aos meus pais José Carlos e Sebastiana, pelo apoio e incentivo, por também compreenderem os longos períodos que fiquei sem visitá-los para estar com as leituras em dia, por expressarem sempre a alegria e orgulho de verem sua filha “no curso de mestrado” (como eles diziam), mesmo sem entender muito bem o que isso significa.

Ao meu irmão Tobias, minha cunhada Geziane e à Lais minha sobrinha, alegria da minha vida, pelas visitas e telefonemas que amenizavam a saudade quando demorava a vê-los.

À Dorotéia, querida amiga, que sempre me incentivou a estudar e a me aprimorar profissionalmente, que em diversas situações, em meio a tantas dúvidas, sempre teve uma palavra de discernimento que me ajudou a fazer minhas escolhas.

Às amigas Nara, Bia, Zelma, Fabiana, Josi e Regiane que são como irmãs, cada uma com sua personalidade e disponibilidade aconselhou, torceu e compartilhou muitos momentos comigo, compreendendo os inúmeros dias que fiquei sem responder as mensagens ou pela demora em retornar as ligações. Agradeço carinhosamente as orações, os telefonemas, as visitas, os lanchinhos gostosos e as conversas divertidas que muitas vezes aliviaram um pouco do “isolamento” e cansaço, saibam que um pouco desta minha vitória é também de vocês.

Aos meus alunos(as), aos que já passaram e os quais ainda convivo, por me ensinarem a ser uma pessoa e profissional melhor e por serem para mim exemplo de carinho e gratidão, por exigirem de mim a constante busca pelo conhecimento e por compartilharem comigo os seus.

Às supervisoras Fernanda Rabelo e Lúcia Quintino, com as quais tive o privilégio e alegria de conviver e aprender. Da Fernanda, veio a paixão pelo trabalho com os poemas e o exemplo de que devemos lutar por nossos ideais e principalmente pelo melhor dos(as) nossos(as) alunos(as). Da Lúcia, aprendi a importância da ética e da dedicação profissional, e que a busca pelo conhecimento é sempre necessária ao professor(a) e deve ser constante, muito obrigada também pela ajuda nas leituras e na elaboração do pré-projeto.

Às colegas de trabalho da Escola Nicolau Coutinho, com as quais trabalhei neste período, as que por vezes me substituíram “cuidando” das minhas turmas, as que me cederam espaço em suas aulas, aos colegas da limpeza, às queridas Delair e Elisandra que carinhosamente sempre reservaram meu almoço e meus lanches quando chegava em horários diferentes devido aos compromissos do mestrado e que sempre valorizaram e respeitaram meu trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas; à Tânia Regina, que enquanto diretora da escola valorizou meu trabalho e organizou meus horários para que fosse possível me ausentar algumas vezes para participar das disciplinas e congressos, assim como o então diretor Marco Antonio, que também possibilitou adequações em meus horários e funções para me dedicar a esta pesquisa.

Aos colegas de turma de todas as disciplinas, com os quais muito aprendi, por compartilhar comigo seus saberes e também as dificuldades e anseios durante as disciplinas.

Aos colegas do grupo de estudos, e de forma especial, Nicolas, Marcelo, Thays Salles, Ana Beatriz, Idelma, Ana Maria e ao professor Alexandre, dos quais estive mais perto e também compartilhando dos conhecimentos, das incertezas e das alegrias que colhemos a cada novo artigo ou tema estudado.

À Renata Gonçalves, que se tornou companheira de caminhada, sempre pronta para ouvir sobre as dúvidas e angústias que surgiam durante a pesquisa, que muitas vezes me fez rir de nós mesmas e, apesar das incertezas, sempre me garantiu que tudo iria dar certo; que não desistamos dos nossos sonhos!

À Amanda, não sei se encontrarei palavras para agradecer a paciência e o carinho que teve para comigo, principalmente nos primeiros meses, pelas leituras dos meus textos, pelas sugestões e comentários, pela companhia na minha primeira apresentação em um congresso; tenho certeza que Deus a abençoa ricamente por ter me ajudado a dar esses primeiros passos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação, por compartilharem seus conhecimentos, pelas sugestões, observações e contribuições nos trabalhos.

À professora Keila Kiill, pelas orientações que me ajudaram em relação à organização e disciplina com os estudos.

Às professoras da banca examinadora, professora Adriana Marigo e professora Aparecida Nunes, pela disponibilidade, pela leitura atenciosa deste texto, pelo respeito a mim desprendido durante a indicação de correções e alterações no texto, e pela relevante contribuição no desenvolvimento dessa pesquisa, compartilhando suas experiências e saberes acadêmicos.

À professora e orientadora Vanessa Giroto, por reavivar em mim o amor pela educação, pelo exemplo de coerência entre seus ideais e sua prática que resultam em respeito aos alunos(as), pela humildade, pela alegria e paciência que me acalmavam em cada orientação, por cada um dos ensinamentos e pela demonstração de carinho, e, principalmente por acreditar em minha capacidade de desenvolver este trabalho; assim como uma criança insegura nos seus primeiros passos na escola, eu me sentia em relação aos meus primeiros passos neste programa, mas conquistei segurança a partir dos seus gestos, exemplos e, principalmente por sua atitude dialógica e comprometida com a educação.

A todos(as) colaboradores(as) da Universidade Federal de Alfenas e da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À CAPES e ao PIB-PÓS, por possibilitar maior dedicação à pesquisa nos meses que antecederam o exame de qualificação por meio da bolsa de estudos.

“Navegar pelos clássicos da literatura é preciso, mas é impreciso. É necessário, mas é inexato. Não tem um rumo prefixado e definido, mas se faz à deriva, ao sabor das ondas e ventos, entregues à correnteza, numa sucessão de tempestades, calmarias e desvios. Um livro leva a outro, uma leitura é abandonada por outra, uma descoberta provoca uma releitura” (MACHADO, 2009, p. 130).

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a leitura de poemas clássicos da literatura universal no Ciclo da Alfabetização e fundamenta-se teoricamente nos princípios da Aprendizagem Dialógica. A justificativa que destaca a relevância desta pesquisa é o fato de que, em muitas falas – senso comum – de professores(as), está o discurso de que os(as) alunos(as) não gostam de poemas por serem de difícil compreensão e pelo fato de que, quando este gênero textual é trabalhado em sala de aula, tem, muitas vezes, a finalidade de identificar rimas, versos, períodos literários ou interpretações fechadas, ou seja, a “interação” do(a) aluno(a) com o texto nesse tipo de atividade acontece de forma mecânica. Nesse sentido, abordamos a Tertúlia Literária Dialógica, como uma atividade de leitura de clássicos universais da literatura que objetiva uma educação literária mais participativa e dialógica, o que acontece desde a escolha do livro até as reflexões entre alunos(as) e professores(as), que acontecem a partir do diálogo igualitário e que propõe que todas as opiniões sejam respeitadas, não pela posição ou nível de conhecimento acadêmico do(a) participante, mas, por sua argumentação diante de determinado tema. O presente trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e busca responder a questão: “quais as características presentes nos clássicos literários que justificam seu uso na Tertúlia Literária Dialógica para a leitura de poemas?” Para responder à questão, partimos da hipótese de que estimular a leitura a partir dos clássicos literários contribui para a ampliação da linguagem oral e escrita, por se tratar de textos que utilizam a norma culta da língua, diferente de muitos fragmentos de textos presentes em livros didáticos e que apresentam uma linguagem, muitas vezes, infantilizada ou que não contribuem para desenvolver a criticidade e o vocabulário do(a) aluno(a). A partir de um estudo sistemático de autores(as) como Ana Maria Machado, Ezra Pound, Harold Bloom, Italo Calvino, Leyla Perrone-Moisés e T. S. Eliot, identificamos que, quando a leitura é desenvolvida em sala de aula, com finalidade estritamente interpretativa e obrigatória, dificulta uma melhor participação dos(as) alunos(as) no processo, assim como o desenvolvimento de atividades com textos que não possuem as características que permeiam as obras literárias clássicas como, por exemplo, a utilização de uma linguagem concisa, atemporalidade, universalidade e amplitude de sentidos. O objetivo geral desta pesquisa é identificar como a leitura realizada na Tertúlia Literária Dialógica contribui para desenvolver, em alunos(as) do Ciclo da Alfabetização, as habilidades de leitura propostas em documentos oficiais. Conclui-se, com base nos aportes teóricos elencados, que os textos a serem apresentados para alunos(as) no período da alfabetização não podem ser infantilizados ou textos “pobres” gramatical e literariamente, haja vista as diversas possibilidades de aprendizagem instrumental dos conteúdos bem como a diversidade cultural advindas da leitura dos clássicos literários. Assim, a Tertúlia Literária Dialógica, por garantir a leitura dos clássicos universais e por possibilitar a expressão oral dos(as) alunos(as), conseqüentemente, contribui para a formação de alunos(as) que, criticamente, aprendem a realizar a leitura do mundo e, assim, criam sentido na aprendizagem da leitura da palavra.

Palavras-chave: Alfabetização. Clássicos. Leitura. Poema. Tertúlia Literária Dialógica.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the reading of classic poems of the universal literature in the Literacy Cycle and is theoretically based on the principles of Dialogic Learning. The justification that highlights the relevance of this research is the fact that in many statements - common sense - of teachers, there is the discourse that students do not like poems because they are difficult to understand and by the fact that, when this textual genre is worked in the classroom, often has the purpose of identifying rhymes, verses, literary periods or closed interpretations, that is, the "interaction" of the student with the text in this type of activity, happens mechanically. In this sense, we approach the Dialogical Literary Gathering, as an activity of reading universal classics of literature that aims at a more participatory and dialogic literary education, which happens from the choice of the book until the reflections between students and teachers, which take place from an egalitarian dialogue and which proposes that all opinions be respected, not by the participant's position or level of academic knowledge, but by his or her argumentation on a given topic. The present work was developed from the bibliographical research and seeks to answer the question: "what are the characteristics present in the literary classics that justify their use in the Dialogical Literary Gathering for the reading of poems?" To answer the question, we start with the hypothesis that stimulating the reading from the literary classics that contributes to the amplification of oral and written language, for dealing with texts that use the cultured norm of the language, different from many fragments of texts present in textbooks and that present a language, often infantile or that do not contribute to develop the criticality and vocabulary of the student. From the systematic study of authors such as Ana Maria Machado, Ezra Pound, Harold Bloom, Italo Calvino, Leyla Perrone-Moisés and T.S. Eliot, we identify that when reading is developed in the classroom, with a strictly interpretative and obligatory purpose, it hinders a better participation of students in the process; another factor that does not contribute effectively to the student's cognitive and linguistic development is the development of activities with texts with little literary value, that is, that do not have the desirable characteristics in a text, characteristics that permeate classic literary works such as example, the use of a concise language, timelessness, universality and range of meanings. The general objective of this research is to identify how the reading carried out in the Dialogical Literary Gathering contributes to develop, in students of the Literacy Cycle, the reading skills proposed in official documents. It is concluded, based on the theoretical contributions listed, that the texts to be presented to students in the period of literacy can't be infantilized or "poor" texts grammatically and literally, there is sight the diverse possibilities of instrumental learning of the contents as well as of the cultural diversity coming from the reading of literary classics. Thus, the Dialogical Literary Gathering to ensure the reading of the universal classics and to enable the oral expression of the students, consequently contributes to the formation of students who, critically, learn to read the world and thus create meaning in the learning of the reading of the word.

Keywords: Literacy. Classics. Reading. Poem. Dialogical Literary Gathering.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Média de leitura	19
Quadro 2	Frequência de leitura	20
Quadro 3	Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura	21
Quadro 4	Agrupamento dos gêneros textuais	26
Quadro 5	Quantidade de artigos, dissertações e teses que mencionam os(as) autores(as) referenciais desta pesquisa	61
Quadro 6	Quantidade de Teses e Dissertações com o tema clássicos literários encontradas no portal CAPES	81
Quadro 7	Teses e dissertações selecionadas para a leitura dos resumos	82
Quadro 8	Teses e dissertações analisadas sobre clássicos literários	86
Quadro 9	Artigos sobre o tema clássico literário analisados nesta pesquisa	89
Quadro 10	Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE, do CREA e nas referências bibliográficas.....	95
Quadro 11	Categorias de análise sobre os clássicos literários	103
Quadro 12	Relação de categorias e artigos analisados	103
Quadro 13	Categorias de análise sobre a Tertúlia Literária Dialógica	104
Quadro 14	Relação de categorias e artigos analisados	105
Quadro 15	Obras literárias clássicas identificadas nos artigos sobre Tertúlia Literária Dialógica	118

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRALIC	-Associação Brasileira de Literatura Comparada
AEE	-Atuações Educativas de Êxito
CAPES	-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC/MG	-Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais
CBL	-Câmara Brasileira do Livro
CREA	-Community of Researchers on Excellence for All
EPJA	-Educação de Pessoas Jovens e Adultas
IFCE	-Instituto Federal do Ceará
IFPE	-Instituto Federal de Pernambuco
IFSC	-Instituto Federal de Santa Catarina
INCLUD-ED	-Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education
NIASE	-Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PCN	-Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	-Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PUCRS	-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SciELO	-Scientific Electronic Library Online
TLD	-Tertúlia Literária Dialógica
UEL	-Universidade Estadual de Londrina
UEM	-Universidade Estadual de Maringá
UERJ	-Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESSBA	-Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia
UFES	-Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	-Universidade Federal de Goiás
UFJF	-Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	-Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	-Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	-Universidade Federal do Pará
UFPB	-Universidade Federal da Paraíba
UFPE	-Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	-Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	-Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC	-Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	-Universidade Federal de São Carlos
UFSE	-Universidade Federal de Sergipe
UFV	-Universidade Federal de Viçosa
UNB	-Universidade de Brasília
UNESP	-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESC	-Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP	-Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL/MG	-Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP	-Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	-Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	-Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UniRitter	-Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISC	-Universidade de Santa Cruz do Sul
USC	-Universidade de Santiago de Compostela
USP	-Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	LEITURA DE POEMAS CLÁSSICOS NA ALFABETIZAÇÃO: A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....	27
2.1	Propostas oficiais de leitura no Ciclo da Alfabetização e o gênero textual poema.....	27
2.2	Tertúlia Literária Dialógica como Atuação Educativa de Êxito.....	36
2.2.1	Aprendizagem Dialógica: princípios e fundamentos.....	42
3	OS CLÁSSICOS LITERÁRIOS: CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÕES.....	54
3.1	Um percurso pela história.....	54
3.2	Características dos clássicos literários.....	62
4	“SOMOS FEITOS DAQUILO QUE VIVEMOS E DAQUILO QUE LEMOS”: O PERCURSO DA PESQUISA.....	79
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	109
5.1	Sobre os clássicos literários.....	109
5.1.1	Domínio da linguagem.....	110
5.1.2	Abrangência atemporal.....	112
5.1.3	Estrutura do texto e atributos estéticos.....	115
5.1.4	Amplitude de sentidos.....	117
5.2	Sobre a Tertúlia Literária Dialógica.....	118
5.2.1	Diversidade textual e poemas.....	119
5.2.2	Leitura.....	125
5.2.3	Diálogo e oralidade.....	128
5.2.4	Desenvolvimento do sistema de escrita.....	133
5.3	“Leitura do mundo, leitura da palavra”: contribuições práticas do acesso aos poemas clássicos por meio da Tertúlia Literária Dialógica.....	135
6	CONCLUSÃO.....	137
	REFERÊNCIAS.....	141
	REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	146
	APÊNDICES.....	147

ANEXOS.....	152
--------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Em algumas palavras, é possível definir as práticas literárias desenvolvidas em muitas escolas pelo país afora: leitura “obrigatória”, utilização sequencial do livro didático, respostas a questionários, realização de resumos de livros, assim como se tem observado nas pesquisas de Ribeiro; Barbosa (2015), Freitas (2016) e em Lajolo (1984). É perceptível que, por este caminho, a leitura de fruição, a participação e a troca de experiências sobre as leituras possuem pouco ou nenhum espaço nessas aulas.

Assim foi minha experiência enquanto aluna durante o Ensino Fundamental e Médio há mais de quinze anos, e assim continuam as práticas de leitura em muitas escolas nos dias de hoje. Confesso que nesse período da educação básica não tive acesso a muitas leituras literárias, e isso se deve a diversas razões, dentre as quais posso destacar aqui o trabalho centrado no livro didático e textos “pobres”, gramatical e literariamente.

Já em outra experiência, agora como professora do Ciclo da Alfabetização recém-graduada, repetia algumas das práticas que vivi. Além da inexperiência, outros fatores da realidade escolar me prendiam a tais propostas de leitura, dentre os quais posso citar: a necessidade de utilizar o livro didático (quinze anos depois ainda é muito utilizado como fonte primária das atividades de sala, porém de forma mecânica, sem reflexão), a cobrança para “preparar” os alunos para as avaliações externas (ou seja, repetir nas respostas o que está no texto), a baixa quantidade de exemplares de livros literários nas bibliotecas em que trabalhei, e outros mais.

Com o decorrer dos meses em sala de aula e com o convívio com colegas de mais tempo de magistério, comecei a perceber que algumas dessas práticas devem ser sempre questionadas, mesmo que o discurso do “*As atividades já vêm detalhadas, é só pôr em prática*” ou, “*Precisamos trabalhar todos os descritores*” tenha força entre professores(as) e supervisores(as), é preciso adotar uma postura mais crítica e reflexiva diante destas práticas.

No ano de 2012, trabalhei como professora alfabetizadora em uma escola pública no Sul de Minas, e tive a oportunidade e o prazer de trabalhar com uma supervisora com um olhar diferente para a questão da leitura, que se posicionava diferente diante da imposição de se trabalhar cronologicamente com o livro didático e que estimulava suas professoras a dar espaço para a participação dos(as) alunos(as); foi a partir dessa experiência que comecei a perceber que é possível fazer algo melhor e diferente, além daquilo que já é proposto, em função da formação de alunos(as) leitores(as) e foi quando eu também comecei a me

interessar por diferentes tipos de leitura, como por exemplo, leituras que abordam a temática de formação de professores e leituras literárias, que até então eu pouco conhecia.

Durante a realização daquele trabalho, foi proposto pela supervisora que todas as professoras do 1^a ano desenvolvessem atividades de leitura e apropriação do sistema de escrita a partir de poemas para crianças, mas os textos apresentados deveriam ser de autores renomados da literatura brasileira. Foram sugeridos Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Inicialmente, as atividades que preparei se concentraram especificamente na aquisição do sistema de escrita, mas percebia ao longo do ano o quanto os(as) alunos(as) gostavam dos poemas, talvez pela musicalidade e ludicidade presente nesses textos e queriam sempre comentá-los a partir de alguma experiência com o tema abordado, assim a oralidade daquelas crianças também se desenvolvia de forma satisfatória.

Recordo-me de quando lhes foi apresentado o poema “A cachorrinha¹” de Vinícius de Moraes, alguns alunos(as) quiseram comentar sobre seus animais de estimação e, a partir de algumas conversas, pude abordar também outros conteúdos que não somente o de Língua Portuguesa.

Depois, no ano de 2013, como professora em uma escola pública na zona rural, de uma turma do ciclo complementar de alfabetização (4^o ano), percebi, por meio dos cursos de formação de professores e das reuniões de planejamento, que os poemas são considerados como um gênero textual demasiadamente abstrato, muitas vezes trabalhado apenas para cumprir questões curriculares, a partir de textos fragmentados dos livros didáticos, utilizados para identificar rimas, versos e estrofes, tendo os(as) alunos(as) pouco espaço para opinar e refletir a respeito do conteúdo do texto. Mais uma vez, tive a oportunidade de desenvolver atividades a partir de poemas, houve um concurso cultural promovido pela Secretaria Municipal de Educação que propôs que fossem desenvolvidas atividades sobre e com poemas de Carlos Drummond de Andrade.

Inicialmente, me assustei, pois imaginava que seria demasiadamente difícil dado ao pouco conhecimento que eu mesma tinha sobre os textos do autor; cheguei a pensar se os(as) alunos(as) teriam condições de compreender suas palavras e “o que o autor queria expressar com elas”, mas, ao mesmo tempo, não queria desenvolver atividades somente para identificar rimas e estrofes, queria poder utilizá-lo em outras disciplinas. Grande foi minha surpresa quando iniciei as atividades com o poema “Lagoa”² do referido autor, meu objetivo era

¹ MORAES, Vinícius de. **A Arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

² ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

trabalhar a fluência na leitura e introduzir atividades do conteúdo de Ciências da Natureza sobre a água. Quando perguntei aos alunos(as) o que eles(as) entenderam do texto e o que o autor queria expressar com ele, houve falas como “*Eu nunca vi o mar também*”, “*Eu só vi uma vez, mas fica longe*”, “*Perto da minha casa tem mar*” (aluna se referia a um açude próximo da casa onde ela morava).

Bem, mudança de planos e passamos a conversar um pouco sobre o mar, aqueles que o conheciam relataram suas experiências, alguns daqueles ainda não o conheciam demonstraram vontade de conhecê-lo, e eu tentei inicialmente falar das diferenças ente o mar e o açude e somente depois dessa conversa pude continuar as atividades que havia preparado. Mais tarde, conversando com a supervisora, cheguei à conclusão que eu também não havia compreendido o que o autor queria dizer e que as atividades deveriam ir para além disso. Mas preciso relatar que, ao final daquele concurso cultural, um de meus alunos foi o 3º colocado na categoria “Apresentação oral/recitação do Ensino Fundamental”; assim compreendi que é possível proporcionar atividades a partir de poemas de forma que o(a) aluno(a) não se veja preso(a) a exercícios de interpretação.

A partir dessas reflexões e de experiências dos cursos de formação continuada, é que surgiu o interesse em pesquisar outras formas de desenvolver atividades de leitura de poemas para que os(as) alunos(as) pudessem se interessar pela leitura e se tornar leitores(as) críticos³, desde o início da alfabetização. Nos materiais de estudo que estavam disponíveis para os(as) professores(as) na escola onde trabalhava, também não consegui encontrar muitas respostas ou caminhos para desenvolver um bom trabalho com os poemas. Assim, senti a necessidade de estudar mais e especificamente conteúdos sobre alfabetização.

Decidi, então, buscar auxílio em estudos de pesquisas e, enquanto me preparava para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação, comecei a estudar alguns autores que abordam a questão da leitura literária como Colomer (2007) e outros da alfabetização como Franchi (2012); minha proposta inicial era pesquisar as contribuições de um trabalho com poemas no Ciclo da Alfabetização com as crianças da zona rural, mas que não se pautasse no livro didático, visto que há ainda uma “orientação” para que este material seja utilizado nas práticas em sala de aula.

³ A abordagem de criticidade deste trabalho se refere à definição que Paulo Freire (2007, p. 31) faz sobre esse assunto: “[...] a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência”.

Após a aprovação, tive a oportunidade de ser orientada pela professora Vanessa, que desenvolve seus trabalhos principalmente pela vertente teórica da Aprendizagem Dialógica⁴, e com a mesma preocupação a respeito do gênero textual poesia, pensamos em estudar esse conceito de forma mais aprofundada e o projeto foi reorganizado, tendo como objetivo geral *identificar como a leitura realizada na Tertúlia Literária Dialógica contribui para desenvolver, em alunos(as) do Ciclo da Alfabetização, as habilidades de leitura propostas em documentos oficiais*. A Tertúlia Literária Dialógica⁵ é uma atividade desenvolvida a partir da leitura de clássicos literários, assim, identificar e aprofundar a compreensão sobre as características dessas obras também se fez necessário para o desenvolvimento desta dissertação.

Assim, definimos esta pesquisa com o tema sobre a utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças na fase inicial de alfabetização, pois se sabe que o poema, muitas vezes, não faz parte do cotidiano das crianças por diferentes motivos, seja pela dificuldade instrumental, social ou cultural. Porém, autores como Sorrenti (2009) e Gebara (2011) afirmam que a poesia é atrativa e lúdica e permite ao leitor(a) participar do texto de maneira criativa através dos diferentes olhares, já que a sala de aula é composta de pessoas que têm diferentes concepções da realidade.

A partir das leituras de algumas obras de Paulo Freire⁶, foi possível compreender que a alfabetização é um processo que não se restringe somente ao espaço escolar, mas envolve também um ato político e ideológico, e, desta forma, não há como dissociá-los. A alfabetização em Paulo Freire não se reduz ao fato de o educando aprender a ler e escrever, mas, muito além dessa concepção simplista, aborda também o processo da alfabetização como “caminho” para compreender e transformar as relações sociais de forma a ouvir a voz dos oprimidos pela sociedade (FREIRE, 2005).

Pensando então na heterogeneidade de culturas, de realidades e de personalidades que é própria de uma sala de aula, atrelada ao aspecto reflexivo que o poema permite, é que indicamos que desenvolver uma prática de leitura dialógica com poemas clássicos voltada para alunos(as) do Ciclo da Alfabetização, a partir da Tertúlia Literária Dialógica é possível para assim favorecer uma formação não somente em âmbito teórico, mas também uma formação de sujeitos críticos, capazes de refletir acerca de sua própria realidade social.

⁴ Conceito elaborado por Flecha (1997) e fundamentado na teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) e no diálogo de Freire (2005); este assunto será mais bem discutido na seção 3 desta dissertação.

⁵ A fundamentação teórica sobre a Tertúlia Literária Dialógica está desenvolvida na seção 2.2 desta dissertação.

⁶ Dentre algumas dessas obras, posso citar: Pedagogia do Oprimido (2005); Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra (2006); Pedagogia da autonomia (2007).

Assim, antes de justificar a importância da leitura crítica de poemas desde os anos iniciais de alfabetização, tornou-se necessário investigar o conceito de clássico, que se tornou central nessa investigação. Em um segundo momento, refletiremos em torno do impacto desses clássicos no trabalho com poesia para crianças. A justificativa se dá pelo fato de que em muitas falas – senso comum – de professores(as), está o discurso de que os(as) alunos(as) não gostam de poemas por serem de difícil compreensão e pelo fato de que, quando este gênero textual é trabalhado em sala de aula, tem, muitas vezes, a finalidade de identificar rimas, versos, períodos literários ou interpretações fechadas, ou seja, a “interação” do(a) aluno(a) com o texto nesse tipo de atividade, acontece de forma mecânica. Dentre as leituras sobre o percurso histórico dos clássicos literários, é importante destacar aqui o que Curtius (2013, p. 71) declara sobre a relação da literatura com a escola: “A literatura faz parte da ‘educação’. Por quê, e desde quando? Porque os gregos encontraram num poeta o reflexo ideal de seu passado, de sua existência, do mundo de seus deuses. [...]. Desde então a literatura é disciplina escolar [...]”. Assim, compreende-se que o valor agregado à literatura existe desde a antiguidade, portanto, a leitura das obras literárias clássicas contribui para o enriquecimento cultural do(a) leitor(a), como relatado em Flecha (1997); por este motivo é que na Tertúlia Literária Dialógica são utilizados os clássicos literários, uma vez que “[...] tais obras são recursos para o que Freire denominava comunicação cultural, criação de novos saberes partindo das próprias identidades e do diálogo com as demais pessoas, inclusive as que escreveram os textos”⁷ (FLECHA, 1997, p. 63) (tradução da pesquisadora).

Atualmente, as pesquisas acadêmicas sobre os clássicos literários possuem diferentes vertentes. É possível encontrar artigos e pesquisas de estudiosos e de críticos que se mostram favoráveis à continuidade da valorização das obras clássicas, assim como também se encontram trabalhos de pesquisadores e de críticos como, Oliveira (2011) e Chiaretto (2015) que se mostram contrários à propagação dos clássicos por considerar que estas obras fazem referência ao longo processo histórico e social de marginalização entre classes, contribuindo ainda mais para uma segregação cultural na atualidade. É perceptível que inexistem uma concordância entre críticos e pesquisadores quando o assunto é clássico literário.

Entendemos, no entanto, a importância das obras da literatura contemporânea para a formação do(a) leitor(a), porém, o foco deste trabalho será a discussão em torno das

⁷ No original: “[...] las obras son recursos para lo que Freire denominaba comunicación cultural, creación de nuevos saberes partiendo de las propias identidades y del diálogo con las demás personas, incluyendo quienes escribieron los textos” (FLECHA, 1997, p. 63).

contribuições das obras de tradição literária consideradas clássicas/canônicas⁸, por percebermos a importância das discussões que giram em torno dessa temática. Dessa forma, não se almeja (e nem é possível) findar tal discussão no corpo deste trabalho, nem apontar essa questão para um único entendimento; pretende-se provocar algumas reflexões acerca da utilização e da leitura dos clássicos literários no decurso do período escolar, e nos posicionar favoravelmente para que o acesso a esse tipo de leitura aconteça desde os primeiros anos da alfabetização.

Há quem diga que os(as) alunos(as) não gostam de ler, mas a análise dos artigos de Freitas (2016) e de Ribeiro; Barbosa (2015) nos mostrou o contrário, os(as) alunos(as) gostam de ler e de conhecer novas histórias. Um dos fatores que provoca certo distanciamento entre eles(as) e a frequência de leitura literária é, em algumas situações, a forma como ela é trabalhada na escola, ou seja, em alguns momentos, simplesmente como mais um gênero textual a ser ensinado para cumprir currículo ou como atividades pré-definidas do livro didático, entre outras.

Para ilustrar a realidade da leitura no estado de Minas Gerais e no Brasil, serão apresentados a seguir, os resultados de algumas pesquisas de dois setores editoriais e livreiros do Brasil: a pesquisa da Câmara Mineira do Livro e a do Instituto Pró-Livro.

A primeira pesquisa revela alguns dados estatísticos⁹ que estão disponíveis no site da Câmara Brasileira do Livro¹⁰ (CBL) e mostra alguns hábitos dos leitores mineiros em relação à média de leitura e à frequência de leitura entre os pesquisados. Visto que consideramos os dados essenciais para esta dissertação, utilizamo-nos de algumas informações.

⁸ Os termos serão abordados e explicitados na seção 3 deste trabalho.

⁹ Essa pesquisa foi realizada pela Câmara Mineira do Livro e apresenta índices de leitura e comportamento dos leitores em Belo Horizonte e em oito cidades do estado, consideradas as mais desenvolvidas: Teófilo Otoni, Poços de Caldas, Juiz de Fora, Uberlândia, Divinópolis, Governador Valadares, Patos de Minas e Montes Claros. Foi uma pesquisa qualitativa desenvolvida pela Data Cultura - Estatísticas e Pesquisas Culturais, que entrevistou 1800 pessoas entre 10 de março a 20 de junho de 2013. Dentre os aspectos pesquisados, estão: o significado e importância da leitura (motivos, locais, práticas, tipos e frequência de leitura); formas de acesso aos livros; leitura na internet e em suportes digitais. Os dados obtidos nessa pesquisa originaram o livro “O livro em Minas Gerais – uma pesquisa por regiões sobre o comportamento do leitor: o que se lê, o que se produz”, organizado por Zulmar Werneck e publicado pela Câmara Mineira do Livro em 2015. Pesquisa disponível em <http://cbl.org.br/servicos/pesquisas-de-mercado>. Acesso em 30 jun. 2017.

¹⁰ A Câmara Brasileira do Livro (CBL) é uma associação que foi fundada em setembro de 1946 em São Paulo, possui mais de 400 associados entre editores, distribuidores, livreiros e porta-a-porta e tem como objetivo “a construção de um país com melhor educação através do livro e da leitura”. Promove anualmente, junto com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) a pesquisa de Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileira que é realizada pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas). A partir dos dados obtidos nessa pesquisa, a associação atua para desenvolver o setor e para ampliar políticas públicas como: apoio na criação e renovação de bibliotecas públicas ou privadas, ampliação do circuito de feiras do livro, entre outras. Informações disponíveis em: <http://cbl.org.br/a-cbl/a-associacao>. Acesso em 30 jun. 2017.

De acordo com o primeiro quadro, as médias de leitura variam quando são considerados fatores como gênero, escolaridade, idade, renda e cor, como veremos a seguir.

Quadro 1 – Média de leitura

Gênero	Média de leitura
Masculino	1,94
Feminino	2,82
Escolaridade	
Fundamental I	1,00
Fundamental II	1,94
Ensino Médio	2,14
Ensino Superior	4,16
Pós-Graduação, Mestrado/Doutorado	6,03
Idade	Média de leitura
De 5 a 17 anos	2,40
De 18 a 24 anos	2,73
De 25 a 29 anos	2,96
De 30 a 39 anos	2,22
De 40 a 49 anos	2,50
De 50 a 69 anos	2,14
70 anos ou mais	1,37
Renda	Média de leitura
Até 1 salário mínimo	1,99
Mais de 1 a 2 salários mínimos	2,04
Mais de 2 a 4 salários mínimos	2,47
Mais de 4 a 10 salários mínimos	2,97
Mais de 10 salários mínimos	3,44
Cor	Média de leitura
Branca	3,05
Negra	2,07
Parda	2,04
Amarela	1,71

Fonte: Câmara Brasileira do Livro. Disponível em: <<http://cbl.org.br/servicos/pesquisas-de-mercado>>. Acesso em 30 jun. 2017

Notas: 1) Quadro elaborado pela pesquisadora.

2) A média é referente à soma média da leitura de livros inteiros ou de partes, lidos pelos entrevistados nos três meses anteriores à pesquisa.

Comprova-se, assim, com os dados observados nesse quadro, que fatores sociais estão diretamente relacionados com acesso a um costume leitor, quanto maior é a escolaridade e a renda financeira do indivíduo, maior é seu acesso e/ou interesse pela leitura. Comprova-se também que, entre os leitores, os de pele branca também possuem mais acesso e/ou interesse pela leitura em relação aos negros e pardos; são informações que destacam a parcela da população que viveu por séculos e em muitos lugares ainda vive, nos dias atuais, excluída: os pobres, os pouco escolarizados, os negros e pardos. Outro ponto importante a refletir é a frequência leitora de alunos(as) do Ensino Fundamental, é preciso também estimular a leitura nesta etapa escolar para que, nas etapas seguintes, tenhamos mais leitores autônomos. A partir

desses dados, justifica-se a abordagem que esta dissertação dará à Tertúlia Literária Dialógica, visto que esta atividade, como veremos na seção 2, possibilita que a voz dessa camada historicamente excluída seja ouvida por meio do diálogo igualitário e do acesso à literatura clássica, ou seja, aquela literatura produzida e lida, mesmo com o decorrer do tempo, seja elemento transformador de sua realidade como cidadão e ao menos garanta o direito do acesso à leitura.

O quadro a seguir, ainda referente à pesquisa da Câmara Mineira do Livro, mostra a frequência dedicada à leitura de diferentes gêneros textuais.

Quadro 2 – Frequência de leitura (%)

Tipo de leitura	Frequentemente	De vez em quando	Raramente	Nunca	Não responderam
Literatura	38,85	22,39	12,23	23,05	3,48
Livros juvenis	17,51	11,11	3,89	55,84	5,65
Livros infantis	14,58	6,69	7,15	64,44	6,87
Didático e universitários	40,12	7,91	5,46	38,98	7,53
Religioso e esoterismo	35,28	14,39	7,53	37,91	4,89
Bíblia	44,03	15,24	7,24	30,10	3,39
Poesia	17,22	15,05	11,19	48,07	8,47
História em quadrinhos	24,74	11,19	7,34	50,80	5,93
Outros	8,86	2,64	2,07	54,01	32,42

Fonte: Câmara Brasileira do Livro. Disponível em: <http://cbl.org.br/servicos/pesquisas-de-mercado>

Notas: 1) Quadro elaborado pela pesquisadora.

2) Não constaram nesta tabela informações sobre leituras dos gêneros textuais História, Economia, Política, Filosofia, Ciências Sociais e Ciências em geral; Cozinha, artesanato e assuntos práticos; Autoajuda e formação pessoal; Artes; Bibliografia; Livros técnicos; Enciclopédias, dicionários; Viagens que também fazem parte da pesquisa.

Pode-se observar, a partir desses dados, que o poema¹¹ é um gênero textual de leitura que não atinge ou não é lido pela maioria dos entrevistados, portanto faz-se necessário estimular a ampliação desse “repertório” de leituras, incluindo os poemas. Para esse fim, o trabalho da escola é essencial como veremos no próximo quadro. Esse resultado justifica, portanto, a contribuição que esta dissertação poderá agregar ao âmbito acadêmico e social, pois evidencia a necessidade de continuar a pesquisar e a divulgar, com novos desdobramentos, um pouco mais sobre o tema leitura de poema, atrelada aos clássicos literários.

¹¹ A conceituação de poesia e poema será feita na seção 2 desta dissertação.

A segunda pesquisa, “Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição¹²”, do Instituto Pró-Livro¹³ destaca, dentre vários fatores referentes aos hábitos de leitura, que os(as) professores(as) estão entre os que podem influenciar o interesse dos leitores. A esse resultado, reiteramos como as experiências relacionadas a atividades de leitura na escola marcam os(as) alunos(as), por isso se faz necessário apresentar a estes boas leituras e não fazê-lo somente com objetivo de avaliação quantitativa, ou de leitura obrigatória e mecânica.

Quadro 3 – Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura

Houve influência de alguém para o(a) Sr.(a) gostar de ler?	Quem principalmente?
Sim (33%)	Mãe ou responsável do sexo feminino (11%) Algun professor ou professora (7%) Pai ou responsável do sexo masculino (4%) Algun outro parente (4%) Outra pessoa (4%) Marido, esposa, companheiro (1%) Padre, pastor ou algun líder religioso (1%) Outros (parentes, pastor/padre, marido/esposa, amigos) (11%)
Não (67%)	Não/Ninguem em especial (67%)

Fonte: Instituto Pró-Livro, disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas>

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os dados revelam que há interesse pela leitura, porém os professores ou professoras, de acordo com esta última pesquisa, não estão em um lugar de destaque ou de influência nos

¹² Essa pesquisa teve como objetivo identificar o comportamento do leitor mensurando a intensidade, forma, limitações, motivação (dado que foi utilizado nesta dissertação), representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira. A pesquisa também apresenta informações sobre os hábitos e motivações para a leitura; o perfil do leitor e do não leitor de livros; as percepções, representações e valorização da leitura; as motivações e preferências sobre livros, gêneros textuais e autores; o perfil do comprador e do não comprador de livros; o acesso a livros – papel e digital, envolvendo bibliotecas e diferentes canais de distribuição e venda; as práticas leitoras em diferentes materiais (livros, jornais, revistas e hipertextos), suportes (impressos, digitais) e ambientes; a avaliação de bibliotecas públicas, escolares e comunitárias; o impacto de leituras a narrativas “transmidiáticas” e construção colaborativa/interativa e a produção e o consumo de literatura ou narrativas não tradicionais. Foi uma pesquisa quantitativa de abrangência nacional, em que 5012 pessoas (com mais de 5 anos, alfabetizadas ou não) foram entrevistadas a partir de um questionário no período de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015. Pesquisa disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas>. Acesso em 14 jan. 2017.

¹³ O Instituto Pró-Livro é uma associação privada sem fins lucrativos fundado em 2006; atualmente é mantido pelas entidades Abrelivros (Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL); também recebe contribuições voluntárias de editoras. O instituto tem como missão “Contribuir para o desenvolvimento de ações voltadas a transformar o Brasil em um país leitor”. Dentre seus objetivos, destaca-se como central, “contribuir para a melhoria dos indicadores de hábitos de leitura do brasileiro, por meio de ações direcionadas para o fomento da leitura, produção, distribuição e acesso ao livro”. O instituto atua de forma a contribuir e a apoiar com financiamento, doações ou prestações de serviços a projetos e programas selecionados pela associação, por meio de convênios e parcerias com empresas e entidades públicas e privadas. Informações disponíveis em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Acesso em 14 jan. 2017.

hábitos leitores. Diante dessa constatação, há de se considerar alguns pontos: essa falta de influência da escola/professor se dá por qual motivo? O que a escola/professor tem feito para que os alunos e alunas se interessem pela leitura de fruição? Que leituras são desenvolvidas na escola/sala de aula? Nosso posicionamento diante dessas questões é o de que a escola/professores ocupam, sim, um lugar importante na formação de leitores, mas sabemos que, infelizmente e por diversas razões, as obras que chegam até eles(as) com mais frequência são aquelas que agregam pouco valor estético literário. Sabemos também que a forma com que a leitura é trabalhada em sala de aula pode, muitas vezes, não cumprir seu objetivo, fazendo com que o aluno perca o interesse por leituras literárias e sinta que a leitura feita na escola é alheia à leitura que ele faz em seu cotidiano.

Acreditamos que a escola/professor(a) sejam o alicerce na formação leitora de muitos alunos e alunas, e que esta leitura precisa ir além da “decifração” do sistema de escrita, ela precisa despertar a curiosidade, o interesse, ampliar os aspectos cognitivos. Isso se faz a partir do acesso a materiais (livros) que permitam o desenvolvimento desse interesse, como é o caso dos clássicos literários. Dessa forma, buscaremos responder à questão que originou esta pesquisa: Quais as características presentes nos clássicos literários que justificam seu uso na Tertúlia Literária Dialógica para a leitura de poemas?. Para iniciar a reflexão acerca desse tema, cabe colocar aqui o questionamento que Antônio Candido faz a respeito de que todas as pessoas possuem direito a ter esse contato com as obras literárias clássicas:

Neste ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2011, p. 174).

O ponto de partida desta pesquisa foi a discussão em torno do material trabalhado com crianças em fase inicial de alfabetização, como já apresentado na introdução deste trabalho. Assim, partimos da hipótese de que estimular a leitura a partir dos clássicos literários contribui para a ampliação da linguagem oral e escrita, por se tratar de textos que utilizam a norma culta da língua, diferentemente de muitos fragmentos de textos presentes em livros didáticos e que apresentam uma linguagem, muitas vezes, infantilizada ou que não contribuem para desenvolver a criticidade e o vocabulário do(a) aluno(a).

Entendendo a Tertúlia Literária Dialógica como uma atuação educativa de êxito¹⁴ que permite a leitura de literatura como possibilidade de ampliar o diálogo e as discussões a partir da leitura compartilhada dos clássicos literários, fomos pesquisar as definições em torno dos clássicos literários e os motivos pelos quais fazem com que essa leitura tenha mais êxito acadêmico. Nesse sentido, a leitura de poemas para as crianças em fase inicial de alfabetização poderá ser realizada dentro de alguns critérios elaborados cientificamente a partir das discussões dos clássicos literários.

Este trabalho está organizado em cinco seções, incluindo a presente introdução, que busca desenvolver os seguintes objetivos específicos: a) analisar teoricamente o que caracteriza um clássico literário; b) identificar o que propõem para desenvolvimento da leitura no Ciclo da Alfabetização documentos oficiais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC) e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); c) propor que o trabalho com poemas no Ciclo da Alfabetização seja realizado por meio da Tertúlia Literária Dialógica.

As discussões em torno da *TLD*¹⁵, bem como de seu embasamento teórico em torno da promoção de uma educação literária mais crítica e participativa, proporcionando aos alunos(as) condições de discutirem assuntos de sua realidade, a partir de textos consagrados de outras épocas e culturas, será tratado na seção 2 desta dissertação. Nesse espaço, também será explanada a conceituação de Aprendizagem Dialógica e dos seus princípios que perpassam a TLD. Ainda na seção 2, iniciaremos algumas discussões em torno da importância da leitura de poemas na alfabetização, tendo como referência as discussões possibilitadas pela Tertúlia Literária Dialógica.

Posteriormente, na seção 3, será feita uma abordagem histórica do surgimento do clássico/cânone e, em seguida, apresentaremos algumas definições e concepções destes termos a partir de cinco autores: Ana Maria Machado, Ítalo Calvino, Harold Bloom, Ezra Pound e Thomas Stearns Eliot. Apesar de algumas concepções serem diferentes e algumas até polêmicas¹⁶, esses autores se apresentam favoráveis à defesa dos clássicos nas instituições escolares e acadêmicas. Outro assunto que será apresentado na mesma seção se refere às características de uma obra literária clássica e a quem cabe a função de assim defini-las, veremos que também é um tema sem uma consonância entre os(as) autores(as).

¹⁴ A definição das atuações educativas de êxito está mais detalhada na seção 2 desta dissertação.

¹⁵ Sigla que aqui será utilizada para referir à Tertúlia Literária Dialógica.

¹⁶ Harold Bloom é considerado por outros autores como polêmico por defender um cânone especificamente americano e inglês.

Este trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, e a metodologia adotada será o assunto especificado na quarta seção. A opção por esta metodologia aconteceu devido aos questionamentos que partem sobre a utilização de clássicos literários universais na TLD, pois há muitas indagações sobre o motivo de não utilizar textos contemporâneos nesta atividade, já que ela tem como um dos objetivos a transformação social; por esse motivo, é que julgamos relevante identificar teoricamente o que os estudos nos mostram sobre os clássicos literários.

Antes de finalizar a dissertação, trazemos na seção 5 a análise dos artigos encontrados e as discussões em torno dos clássicos literários nas produções dos últimos 10 anos. Nesse trecho, também evidenciamos algumas reflexões possíveis sobre as propostas dos documentos oficiais para o Ciclo da Alfabetização com os princípios de desenvolvimento da TLD.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos e a questão de pesquisa, respondendo-a. A partir dos resultados obtidos, propomos o desenvolvimento de um trabalho com poemas clássicos para alunos(as) do Ciclo da Alfabetização. Para isso, há, no Anexo C, uma sugestão com alguns poemas clássicos que podem servir para início do trabalho.

2 LEITURA DE POEMAS CLÁSSICOS NA ALFABETIZAÇÃO: A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA COMO PROPOSTA DE “FORMAÇÃO” DE LEITORES

Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.¹⁷

Abordaremos nesta seção a TLD como proposta de leitura de poemas no Ciclo da Alfabetização¹⁸. Existem parâmetros pelos quais os(as) professores(as) se orientam para planejar e desenvolver as atividades em sala de aula, dentre estes, serão utilizadas nesta dissertação algumas orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Após identificar algumas dessas orientações, poderemos sustentar a hipótese inicial de que, a partir dos fundamentos e dos princípios da TLD, é possível alcançar os objetivos propostos em tais parâmetros e, desse modo, contribuir eficazmente na formação de alunos(as) leitores e críticos.

2.1 – Propostas oficiais de leitura no Ciclo da Alfabetização e o gênero textual poema

Para justificar a importância que um trabalho de leitura desenvolvido a partir da TLD implica na formação de leitores, consideraremos as orientações de âmbito municipal, estadual e federal sobre as atividades docentes referentes à leitura nos diferentes níveis de ensino. Dentre as orientações para leitura nos Ciclo da Alfabetização, utilizaremos referências dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC¹⁹), do Currículo Básico Comum (CBC²⁰) dos Ciclo da Alfabetização da Secretaria de Estado de

¹⁷ CALVINO (2007, p. 12).

¹⁸ O Ciclo da Alfabetização se refere ao 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental.

¹⁹ PNAIC é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa do governo federal desenvolvido em 2012 em parceria com universidades públicas (em Minas Gerais, o programa foi desenvolvido pela Universidade Federal de Ouro Preto), estados e municípios a fim de proporcionar formação continuada a professores(as) que atuam no Ciclo da Alfabetização para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

²⁰ O CBC é uma proposta para os ciclos inicial e complementar da alfabetização (1º ao 5º ano) das escolas da rede estadual de Minas Gerais, mas também é utilizado por alguns municípios. Esta proposta foi elaborada a partir de concepções presentes na legislação estadual e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e propõe sistematizar as competências e habilidades básicas comuns que devem ser consolidadas pelos(as) alunos(as) em todos os componentes curriculares durante os Ciclo da Alfabetização. Além destas propostas, oferece também sugestões para o desenvolvimento do trabalho do(a) professor(a) para atingir tais metas. (MINAS

Educação de Minas Gerais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN²¹ de Língua Portuguesa).

Uma das orientações que permeia as práticas cotidianas em sala de aula é o trabalho com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Os livros didáticos já têm apresentado atividades a partir dessa proposta, mas muitas vezes de forma superficial e mecânica. A unidade 5 do caderno de formação do PNAIC para o 3º ano discorre sobre esse tema e apresenta onze agrupamentos dos gêneros textuais a serem trabalhados nos Ciclo da Alfabetização, mas de forma adequada à faixa etária. Podemos identificar tais gêneros textuais no quadro a seguir.

Quadro 4 – Agrupamento dos gêneros textuais

Grupo	Gêneros textuais
Textos literários ficcionais.	Contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.
Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas.	Travalínguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios, poemas e letras de música.
Textos com finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas.	Biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.
Textos com finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar e /ou científico.	Notas de enciclopédias, verbetes de dicionário, seminários orais, textos didáticos, textos e relatos de experiência científica.
Textos com finalidade de debater temas a partir de diferentes pontos de vista.	Cartas de reclamação e de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens.
Textos com a finalidade de divulgar produtos, serviços, campanhas publicitárias.	Cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.
Textos instrucionais.	Receitas, manuais de uso de eletrodomésticos, instruções de jogos, instruções de montagem, regulamentos.
Textos de organização do tempo e espaço.	Agendas, cronogramas, calendários, quadros de horário, folhinhas e mapas.
Textos para mediar ações institucionais.	Requerimentos, formulários, ofícios, currículos, avisos.

GERAIS, 2014, p. 7).

²¹ Os PCN têm como objetivo auxiliar o(a) professor(a) no desenvolvimento de seu trabalho, indicando os conhecimentos que os(as) alunos(as) precisam dominar para se desenvolverem como cidadãos “plenamente reconhecidos e conscientes em seu papel em nossa sociedade”; para isso, apresenta o conteúdo curricular de forma a estar atrelado aos eixos temáticos: meio ambiente, saúde, sexualidade, ética, igualdade de direitos, dignidade e solidariedade. (BRASIL, 1997).

Quadro 4 – Agrupamento dos gêneros textuais

	Conclusão
Textos espistolares	Cartas pessoais, telegramas, bilhetes, e-mails.
Textos não verbais	Histórias em quadrinhos só com imagens, charges, pinturas, esculturas, algumas placas de trânsito.

Fonte: Caderno de Formação do PNAIC, ano 03, unidade 05, p. 8-9.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A partir das informações dispostas no quadro, confirmam-se as mudanças que Freitas (2016), citando Cafiero e Corrêa, aponta em relação ao “lugar de referência” que os textos literários tinham em sala de aula: “até meados dos anos 1970, a literatura tinha *status* privilegiado no ambiente escolar. Os textos que circulavam nos livros didáticos, assim como os selecionados pelos professores, eram, majoritariamente, os de caráter literário” (CAFIERO; CORRÊA, 2009, p. 157 apud FREITAS, 2016, p. 16). Diante dessa informação, não significa que não seja importante desenvolver atividades sobre os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, mas é preciso que os textos literários, e, em especial os poemas, façam parte do espaço formador de alunos leitores.

O texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e a característica dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto (RANGEL, 2003, p. 138 apud FREITAS, 2016, p. 170).

Dentre os gêneros textuais apresentados, salientamos a importância do trabalho com poemas, por ser possível desenvolver, a partir deles, diferentes conhecimentos instrumentais que perpassam todos os eixos de aprendizagem propostos pelo CBC de Língua Portuguesa de Minas Gerais, mas que têm sido abordados nas aulas dos Ciclo da Alfabetização de forma demasiadamente superficial, aquém do que poderia ser explorado. Não se busca defender que sejam apresentadas aos alunos(as) do ciclo de alfabetização questões específicas ou termos técnicos como métrica, versos livres, antologia poética, eufemismo, dentre outros, mas também não concordamos com as atividades de cunho repetitivo que fazem com que os poemas se tornem “vítimas da escola”, como se posiciona Lajolo (1993, p. 51):

[...] mesmo que solicitados por professores e ainda que organizados por especialistas, os exercícios acabam funcionando como uma espécie de filtro

seletor em que o relacionamento do leitor com o texto fica distorcido e apequenado, não obstante a virtualidade estética de que o texto seja dotado. Por isso frágil vítima, a poesia. Fragílisma!

Para continuar essa reflexão, consideramos importante diferenciar os termos poesia e poema, haja vista que estes termos podem ser para muitas pessoas, dotados do mesmo sentido. “Poesia etimologicamente, vem do grego *poiesis*, que significa ato de fazer algo. **Poesia**, portanto, é o estado de inspiração do poeta, o ato de compor o texto poético. Já **poema** é o próprio texto poético” (BERNARDI, 1999, p. 21).

Em *O estudo analítico do poema*, Antônio Cândido reúne as anotações do seu programa de aulas de uma turma do 4º ano que cursava Letras no ano de 1963. O objetivo da disciplina ministrada por Cândido, como o nome do livro revela, era tecer reflexões sobre a análise de poemas acerca de elementos como: sonoridade, ritmo, verso, tema, alegoria, estrutura, entre outros²². Portanto, em Cândido (1996), também é possível encontrar uma diferenciação entre poesia e poema e, em uma de suas aulas iniciais, ele aponta que é necessário esclarecer o que é cada um desses termos. Assim, ao falar a respeito da poesia, destaca:

Não abordaremos o problema da criação poética em abstrato: o que é a poesia, qual a natureza do ato criador no poeta; etc. [...] Que a poesia não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre. Com o advento das correntes pós-simbolistas, sabemos inclusive que a poesia não se contém apenas nos chamados gêneros poéticos, mas pode estar autenticamente presente na prosa de ficção (CÂNDIDO, 1996, p. 13).

Reiterando a citação de Bernardi (1999) a respeito de que vem a ser um poema, Silva (2009, p. 99) afirma que não podemos associá-lo a uma forma simplista de um texto escrito, “[...] um texto segmentado com ou sem simetria, em fragmentos denominados versos e estrofes, apresentando uma certa regularidade na repetição de pausas, acentos, sons, compondo o que reconhecemos como ritmo e rima”. E aprofunda:

As frases rimadas com que o feirante tenta atrair a freguesia trabalham, sem dúvida, a sonoridade da língua. Contudo, rotulá-las de poemas é querer atribuir-lhes um valor excessivo. O ritmo e a rima podem ter passado por ali, mas a poesia, não. [...] Octavio Paz, ressalta, a propósito, que “há máquinas de rimar, mas não de poetizar”. Para que um poema mereça esse nome, é preciso que ele abrigue o poético, que ele contenha poesia. E aqui voltamos ao ponto de partida (SILVA, 2009, p. 100).

²² Consideramos conveniente destacar que, nesta dissertação, não se faz necessário e/ou relevante definir tais elementos.

Assim, utilizamo-nos uma vez mais de Cândido (1996), que afirma que o poema é concretização e produto da poesia.

O nosso curso visa, pois, basicamente, à poesia como se manifesta no poema, em versos metrificados ou livres. Em seguida, seremos levados a estudar o que o poema transmite, o que tradicionalmente se chama o seu conteúdo [...]. Porque estamos interessados sobretudo em formar estudiosos e professores de literatura, para os quais a tarefa mais premente é saber analisar os produtos concretos que são os poemas (CÂNDIDO, 1996, p. 14).

Partindo dessas considerações, podemos afirmar que, como uma das propostas desta pesquisa, apresentaremos reflexões acerca de poemas clássicos – pois nestes há a presença da poesia – que podem ser utilizados em sala de aula com alunos(as) do Ciclo da Alfabetização.

Como os outros textos literários, o poema a ser apresentado aos alunos(as) precisa ser de boa qualidade²³, defendemos aqui que seja clássico ou boas adaptações dele. Quando se tratar de turmas no início da alfabetização, o poema, para ser utilizado pelas crianças nos Ciclo da Alfabetização, não precisa, portanto, ser “infantilizado”. Bilac (1904, apud GEBARA, 2011, p. 34) afirma que “em certos livros de leitura que todos conhecemos, os autores, querendo evitar o apuro do estilo, fazem períodos sem sintaxe e versos sem metrificação. Uma poesia infantil conheço eu, longa, que não tem um só verso certo”.

Nos PCN de Língua Portuguesa (1997), é clara a orientação de que a aprendizagem da leitura e escrita precisa acontecer com bons materiais, já que,

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 29).

Constata-se, assim, que os(as) alunos precisam ter contato com textos que não sejam somente os que estão presentes nos livros didáticos, mas que possam manusear e fazer leituras de outros que não apresentem este caráter “empobrecido”.

No CBC de Língua Portuguesa, estão dispostas as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos. Neste, a habilidade 3.3.7 indica que os(as) alunos(as) a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental precisam “selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e às características do gênero” (MINAS GERAIS, 2014, p. 51). Diante dessa orientação e do que vem proposto nos livros didáticos,

²³ Não será nosso objetivo discorrer sobre o tema “qualidade”. O sentido que atribuímos a esse termo é o que está presente nas exposições de autores como Pound (2006) e Durães (2012), ou seja, materiais que permitem agregar, dentre outros, um valor cognitivo à leitura.

percebemos que majoritariamente as atividades que envolvem poemas tratam de exercícios sobre gramática, rimas ou do tipo copie, circule, identifique, ou seja, os procedimentos necessários para a leitura de um poema não são abordados. Como exemplo, podemos citar as atividades presentes no livro *“Pequenos Exploradores”*²⁴. O livro apresenta inicialmente o poema *“O rato Roque”*²⁵ do autor Sérgio Capparelli e, em seguida, propõe atividades de estudo do texto: “1) Volte ao poema e circule o que se pede, de acordo com a legenda: de azul os versos que dizem o que o rato rói; de amarelo os versos que imitam o ruído do rato. 2) Agora, copie: a) o nome do rato; b) o ruído do rato” (WANDRESEN; CIPRIANO, 2014, p. 56).

Ao se analisar outras atividades em outros livros didáticos, podem ser encontradas propostas parecidas, perguntas parecidas e a mesma problemática: como o(a) aluno(a) poderá se expressar e utilizar a linguagem oral de forma a transformar seu processo educativo enquanto ficar somente reescrevendo o que alguns autores(as) de livros didáticos e professores(as) solicitam?

Em Gebara (2011, p. 24), também há uma crítica em relação aos textos disponibilizados nos livros didáticos que visam “uma seleção feita para um público idealizado, homogeneizado [...]. Talvez esteja nesta circunstância a razão do desinteresse que os textos causam nos alunos”.

Micheletti (2006, p. 22) ainda apresenta três fatores que podem fazer com que os poemas sejam vistos como desinteressantes ou difíceis pelos(as) alunos(as) e professores(as) como: cair em dois opostos em relação às atividades de “interpretação”, ora a interpretação deve ser do que o autor quer dizer, ora esta interpretação é livresca; questionários que solicitam cópias dos textos e o contexto em que os poemas são apresentados, ora para memorizar rimas como no Ensino Fundamental, ora somente para estudo das escolas literárias, no caso de alunos do Ensino Médio. De acordo com a autora,

A poesia, como quaisquer outros textos, pode ocupar esse espaço, mas não só. O texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social (MICHELETTI, 2006, p. 22-23).

²⁴ Livro didático para o 2º ano do Ciclo da Alfabetização. Os livros didáticos que serão citados nesta dissertação foram disponibilizados pela escola onde a pesquisadora trabalha, assim como outros materiais bibliográficos utilizados no decorrer da pesquisa.

²⁵ O poema está descrito no Anexo A.

Das características atribuídas aos clássicos literários²⁶, a linguagem é uma que está presente nos discursos de todos os autores elencados, e é o “jogo” com a linguagem encontrada nos poemas que pode despertar nos(as) alunos(as) do ciclo da alfabetização o interesse em questionar, expor opiniões e participar das leituras com mais “liberdade”, sem precisar se preocupar com o que o(a) autor(a) quer dizer.

[...] a poesia promove uma ampliação dos modos de ler. A simples descodificação pode ser superada, ganhando novos contornos com a leitura de poemas, pois durante esses eventos não há simplesmente a inserção da criança num mundo criado pelo texto, mas também um perambular pelos processos linguísticos que o constituem (GEBARA, 2011, p. 14).

Tomemos, ainda, a reflexão sobre linguagem e poema encontrados em Moriconi (2009, p. 8): “A poesia brinca com a linguagem. Chama atenção para possibilidades de sentido. Explora significativamente coincidências sonoras entre palavras. Fabrica identidades por analogia, através das imagens ou metáforas: mulher é flor, rapaz é rocha, amor é tocha”.

Desse modo, as contribuições dos autores anteriormente citados possibilitam refletir e assegurar que atividades que envolvam poemas não precisam acontecer somente com a finalidade de interpretações fechadas ou de escrita. Dentre algumas orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, o aluno(a) precisa ao final do primeiro ciclo²⁷:

Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; [...]
Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; [...] (BRASIL, 1997, p. 68).

Vygotsky²⁸ apresenta importantes contribuições da linguagem para o processo do desenvolvimento da leitura. Para ele, é importante que a criança compreenda não só a palavra, mas o sentido a ela atribuído, pois “[...] uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável” (VYGOTSKY, 1989, p. 119). Em seus estudos, defende que a linguagem, inicialmente, é

²⁶ Nas páginas seguintes, serão citadas algumas características próprias dos clássicos literários como, por exemplo, linguagem, concisão, exatidão, visibilidade e leveza; a definição e reflexão sobre este conteúdo será o assunto da seção 3.

²⁷ Corresponde ao que atualmente são o Ciclo da Alfabetização (do 1º ao 3º ano).

²⁸ O nome desse autor é encontrado nas publicações grafado de diferentes maneiras: Vygotsky, Vygotski entre outros, por esse motivo, em cada citação, será visto de uma forma, por se considerar como se apresenta na obra original em que se buscou a referência.

elemento de comunicação entre a criança e o meio, mas, depois, se torna essencial para estruturar o pensamento.

Dessa forma, “[...] a linguagem interior e pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim, estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança” (VIGOTSKII, 2010, p. 114). Portanto, o desenvolvimento da linguagem possibilita que a criança expresse suas vontades e, por meio das relações com o meio, aprimore a forma como compreende o mundo a sua volta.

Na mesma direção, Freire considera a linguagem como “caminho de invenção da cidadania”, pois uma educação verdadeiramente democrática deve possibilitar às classes populares, por exemplo, o desenvolvimento de sua linguagem, sem o “blábláblá autoritário e sectário dos educadores” (FREIRE, 1997, p. 20). Isso envolve uma relação dialógica, onde deve haver o respeito pelas expressões do(a) educando(a) e suas manifestações de linguagem.

No CBC-MG de Língua Portuguesa, a orientação do Eixo 5 – Desenvolvimento da oralidade, é que desde o 1º ano do Ensino Fundamental, os(as) alunos(as) saibam dar respostas, opiniões e sugestões de acordo com o assunto abordado, além de respeitar as formas de diversidade de expressão oral de colegas e professores(as). Na TLD, todo(a) participante deverá obedecer a alguns princípios como o de esperar a sua vez para falar e respeitar a opinião do próximo, mas ele(a) também terá a segurança de que a sua opinião será respeitada; esse é um trabalho que deve ser estimulado e, se o(a) aluno(a) tiver a oportunidade, essas habilidades serão bem desenvolvidas desde o início de sua alfabetização.

Assim, podemos também estabelecer relação das habilidades referentes ao desenvolvimento da oralidade na TLD com as características de concisão e exatidão apontadas por Perrone-Moisés (2009), por estas permitirem o contato com uma linguagem rica em valores literários e estéticos, e não simplesmente em sentido quantitativo.

Outra orientação dos PCN para o Ciclo da Alfabetização, também em Língua Portuguesa sobre o que os(as) alunos(as) devem ter aprendido ao final desta etapa escolar, é “escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica” (BRASIL, 1997, p. 68).

Para alcançar esse objetivo, a utilização dos clássicos literários a partir da TLD também se faz pertinente, uma vez que dentre as diversas características, podemos citar a apresentação de uma linguagem e de uma ortografia variadas. Para escrever com domínio, possuir estabilidade de ortografia, os textos explorados ou textos de apoio precisam possuir essa característica.

Outro exemplo que pode ser analisado é o presente no livro “Novo Girassol saberes e fazeres do campo”. No livro do 1º ano do Ensino Fundamental, aparece o poema “A minha família”²⁹ de Pedro Bandeira; em seguida, as atividades propostas são: “2) Marque a resposta adequada. A família de que o poema fala é: Trabalhadora, Amorosa, Estudiosa; 3) Escreva o título do poema; 4) Escreva o nome de três pessoas da sua família” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014, p. 63). Mais uma vez, é perceptível que as atividades são de cunho mecânico e não é considerada nenhuma experiência da criança, não se ouve sua opinião nem há nenhuma atividade que envolva aspectos do gênero textual poema.

Esses exemplos nos mostram que as atividades de leitura precisam ser compreendidas muito além da simples decodificação de letras e/ou símbolos, que os(as) professores(as) que trabalham principalmente com leitura de crianças no início da alfabetização escolar devem compreender que “[...] não se lê apenas para se divertir com a trama, mas para poder pensar e raciocinar, ou seja, questionar e discutir ideias distintas” (CORSO; OZELAME, 2015, p. 4). Podemos, assim, citar ainda a característica de leveza defendida por Calvino (1988), já que os sentidos dos poemas vão além da linguagem escrita ou oral.

A característica da visibilidade citada por Calvino (1988) também é encontrada nos poemas. Citando novamente Moriconi (2009, p. 8), podemos afirmar que “poesia é bonito na página, é festa tipográfica. Festa para os olhos. Ritmo visual que vira sonoro, quando lemos o poema em voz alta”.

Fica evidente, assim, que não há uma relação entre as propostas oficiais (PCN, PNAIC, CBC) e muitas das atividades presentes nos livros didáticos. De acordo com Roiphe (2011, p. 135), “a leitura fragmentada de um poema ou o hábito de ‘passar os olhos’, de ver o texto fora do contexto, reduz a leitura, a análise e interpretação, deixa a linguagem poética em segundo plano”. Isso acontece também porque os poemas apresentados não possuem as características próprias dos clássicos literários, assim, as atividades propostas parecem “vazias”.

Gebara (2011, p. 25) afirma que, “quando alguém consegue romper com essa relação de caráter utilitarista, constata-se que a superação é fruto de um trabalho diferenciado que considera a leitura em suas múltiplas funções e desdobramentos. [...]”. Dessa forma, apresentaremos nas páginas seguintes a TLD como forma de considerar tais funções e desdobramentos da leitura de poemas.

²⁹ O poema está disposto no Anexo B.

2.2 – Tertúlia Literária Dialógica como Atuação Educativa de Êxito

É histórico o fato de que, durante séculos, o acesso à educação formal esteve restrito a uma pequena parcela da sociedade em diversos países do mundo, e como nos afirma Machado (2009), por se tratar de um artifício que atribuía poder e status a quem o possuía, o acesso aos livros foi, por muitos anos, controlado para não “colocar em risco” esse autoritarismo e o monopólio do conhecimento. Portanto, a esse acontecimento se deve a polêmica até hoje discutida de que livros clássicos fazem parte de uma cultura elitizada e, dessa forma, os(as) alunos(as) de classes sociais marginalizadas não se interessariam ou não teriam condições de lê-los. “Sendo assim, cabe ao professor adotar práticas de leituras que possibilitem ao aluno expor e confrontar ideias a fim de compreender o texto e construir sentidos. O texto precisa ser objeto de leitura, discussão e reflexão” (FREITAS, 2016, p. 18). Dessa forma, a TLD será abordada nesta seção como prática que possibilita aos alunos(as) e professores(as) vivenciar a leitura de forma dialógica e reflexiva.

A TLD³⁰, de acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), é uma atividade cultural, educativa e social que teve início em 1978 na Espanha, após a ditadura naquele país. Essa atividade começou na escola de La Verneda Sant-Martí, uma escola de educação de pessoas adultas, quando um grupo de educadores(as) e estudantes dessa escola resolveram se reunir para criar uma tertúlia literária a fim de lutar contra as exclusões culturais. Nesse movimento, pessoas de diferentes graus de escolaridade se reuniam para discutir obras da literatura clássica universal.

A palavra “tertúlia” significa “encontro”, por isso, além da TLD, há também outras versões da tertúlia, como a Tertúlia Dialógica Musical, a Tertúlia Dialógica de Artes, a Tertúlia Dialógica de Matemática e a Tertúlia Dialógica Científica; em todas essas versões³¹, devem-se utilizar os princípios da aprendizagem dialógica como também as obras clássicas nos respectivos campos. A TLD é, portanto, “espaço de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo)” (FLECHA e MELLO, 2005, p. 29).

³⁰ Alguns trabalhos acadêmicos que já foram desenvolvidos no Brasil a partir do tema da Tertúlia Literária Dialógica na última década: -GIOTTO, Vanessa Cristina. *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

-SANCHES, Camila Angélica Silvestrini. *Tertúlia Literária Dialógica: a aprendizagem dialógica no testemunho docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, 2016.

-MAGALHÃES, Amanda Chiaradia. *Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas, 2017.

³¹ Para mais informações sobre os diferentes tipos de tertúlia: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>

A TLD possui características próprias que orientam seu desenvolvimento para que todas as pessoas possam participar de forma igualitária.

A tertúlia literária se reúne em encontros semanais de duas horas. É decidido conjuntamente o livro e a parte a ser discutida na próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma escolhe um trecho para ler em voz alta e comentar o que levou a escolhê-lo. O diálogo é construído a partir dessas interações. Os debates com diferentes opiniões são resolvidos somente a partir de argumentos. Se o grupo chegar a um acordo, tal interpretação é considerada verdadeira. Se não se chegar a um consenso, cada pessoa mantém sua própria opinião, não há resposta certa ou errada de alguém em vistas de sua posição de poder (FLECHA, 1997, p. 17-18)³² (tradução da pesquisadora).

A atividade da TLD pode ser desenvolvida com participantes de diferentes realidades sociais e culturais e, por se embasar no conceito de aprendizagem dialógica, todos têm suas opiniões respeitadas, independentemente de sua escolaridade, profissão, etnia, idade ou condições financeiras. Para respeitar essas diferenças presentes em um mesmo espaço, existe a figura de um(a) moderador(a) que é um participante a mais e que tem a função de organizar a ordem das falas para garantir que todos(as) possam se expressar, assim como de estimular a fala daqueles(as) que por alguma razão não se manifestem.

Assim, não existe nessa atividade aquele discurso de que o(a) professor(a) ou aquela pessoa com maior grau de escolaridade é quem sabe e quem deve falar; Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, relatou uma de suas experiências com um grupo de camponeses, quando um destes falou: “‘Desculpe, senhor’, [...] ‘que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não.’” (FREIRE, 1997, p. 19). Como resposta ao camponês, Freire respondeu: “Aceito que eu sei e vocês não sabem”. Mas em seguida propõe para aqueles(as) que o ouviam um “jogo” onde ora ele, ora algum daqueles(as) camponeses(as) deveriam fazer uma pergunta; caso algum dos lados não soubesse a resposta seria ponto para quem perguntou. Ao continuar a leitura desse trecho, percebe-se que Freire elaborou perguntas do âmbito acadêmico, enquanto os camponeses perguntaram sobre assuntos que envolviam seu cotidiano. Resultado: nem Freire nem os(as) camponeses(as) souberam responder as perguntas que lhes foram feitas. Esse “jogo” nos permite refletir sobre

³² No original: “La tertulia literaria se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada una trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder”. (FLECHA, 1997, p. 17-18).

os diferentes conhecimentos que estão presentes em uma sala de aula; o(a) professor(a) não sabe tudo, não tem todas as respostas, assim como o(a) aluno(a) não é um indivíduo “vazio” de conhecimento.

Mas é importante destacar que, nos Ciclo da Alfabetização, para que o conhecimento instrumental “exigido” pela instituição escolar na referida etapa seja alcançado exitosamente, o(a) moderador(a) da TLD com criança tem um papel fundamental na atividade:

É correto afirmar que na tertúlia, cada pessoa pode dizer o que entendeu sobre o trecho lido e compartilhar com o grupo, porém queremos destacar que as intervenções da pessoa adulta, aquela que domina o conteúdo a ser ensinado, são fundamentais para que as crianças possam se concentrar melhor na leitura no sentido da busca por compreensão do que está escrito, ou seja, o sentido mesmo do texto (GIROTTTO, 2011, p. 238).

Na TLD, todas as opiniões são valorizadas e não há apenas o objetivo de se chegar a uma compreensão comum do texto ou de querer identificar o que o(a) autor(a) quis dizer, mas, antes, o objetivo é compartilhar experiências de vida e construir o conhecimento, pois, assim como afirma Machado (2009, p. 63-64), “[...] no mundo da literatura, as coisas são sempre assim, funcionam como uma rede, vão se ligando e interconectando, dando origem a outras, voltando, saindo lateralmente. É sem fim...”. Nesse sentido, reitera-se a afirmação de Freire (1997) que permite a reflexão em relação ao papel do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) na formação do conhecimento: os saberes de um ou de outro lado não são melhores, são diferentes.

No Brasil, as atividades de TLD tiveram início no ano de 2002, com pesquisas e atividades desenvolvidas no NIASE³³ (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) na Universidade Federal de São Carlos.

Desde sua criação, a TLD se realizou e ainda se realiza também em diferentes contextos que não somente com pessoas jovens e adultas, alguns trabalhos foram realizados em instituições penitenciárias como relatam Flecha, Carrión e González (2013); foi desenvolvida também na formação de professores conforme Ródenas (2013); há também experiências de TLD com crianças e adolescentes em sala de aula, de acordo com Girotto

³³ O NIASE é um grupo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que desenvolve pesquisas de ensino e extensão relacionadas a práticas sociais e educativas. Nele atuam estudantes de diferentes cursos da UFSCar e de outras instituições; trabalha em parceria com o CREA da Universidade de Barcelona – Espanha, desenvolvendo pesquisas e ações educativas em conjunto. Para mais informações sobre o NIASE: <http://www.niase.ufscar.br/>

(2007); além de TLD em biblioteca como relata Magalhães (2017). Assim sendo, a TLD é considerada uma Atuação Educativa de Êxito (AEE).

Entre os anos de 2006 a 2011, um projeto de pesquisa coordenado pelo CREA³⁴ (Community of Research on Excellence for All), da Universidade de Barcelona – Espanha, investigou em 14 países europeus algumas atividades que logravam êxito diante do fracasso e da evasão escolar, influenciando consequentemente outras áreas da sociedade a estas relacionadas como o desemprego e a participação das famílias na vida escolar dos(as) filhos(as). Essa pesquisa denominada Includ-Ed (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education³⁵) foi solicitada por uma Comissão Europeia a fim de comprovar a necessidade de investimento financeiro por parte dos governos em pesquisas científicas.

O projeto Includ-Ed identificou, portanto, algumas atividades as quais são denominadas Atuações Educativas de Êxito (AEE) que são aquelas que, quando são desenvolvidas seguindo os mesmos princípios, ainda que em diferentes realidades ou contextos sociais, econômicos e geográficos promoverão uma melhoria em contextos de exclusão. Não se trata de “receitas” prontas para serem empregadas sem reflexão; para sua aplicação devem ser analisados os aspectos mais relevantes de cada situação ou contexto. É importante diferenciar aqui as AEE de boas práticas; estas últimas não se enquadram na questão de transformação social, podem ser atividades inovadoras, mas suas estratégias não alcançam uma considerável mudança no contexto em que é desenvolvida (VALLS; PADROS; AGUILERA, 2014).

Assim, destacamos que a TLD foi, dentre outras, considerada pelo Includ-Ed como uma Atuação Educativa de Êxito, pois, como citado, ela pode ser desenvolvida em diferentes contextos sociais ou geográficos, permite a participação e o respeito à opinião daquelas pessoas consideradas excluídas pela sociedade e, consequentemente, promove a transformação na vida dos envolvidos nessa atividade por meio da leitura compartilhada de literatura.

Ainda de acordo com o Includ-Ed, os princípios que fazem com que a TLD seja uma AEE em qualquer situação que seja desenvolvida, são: “o uso das obras clássicas da literatura

³⁴ CREA (Comunidade de Pesquisas de Excelência para Todos). De acordo com Giroto (2011, p. 27), o CREA “é um grupo de pesquisa, localizado no Parque Científico de Barcelona, foi fundado por Ramón Flecha, em setembro de 1991. [...] Como uma característica única em grupos de pesquisa espanhola, os membros do CREA representam um grande pluralismo em termos de ideologia, disciplinas, gêneros, opções sexuais, formas de vida, idade, origem, classe social, cultura, nacionalidades e religiões”. Mais informações podem ser consultadas em: <http://crea.ub.edu/index/>

³⁵ Includ-Ed (Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação). Mais informações na página: <https://www.includ-ed.eu/es/la-red>

universal (adaptações adequadas aos primeiros anos escolares, e originais a partir do ensino secundário), e o diálogo igualitário³⁶ (VALLS, PRADOS e AGUILERA, 2014, p. 82) (tradução da pesquisadora).

A partir da TLD, aquelas práticas ainda desenvolvidas nas escolas que visam somente repetição de informações e respostas pré-determinadas, leitura mecânica e preenchimento de resumos, por exemplo, podem ser “excluídas” do cotidiano escolar, uma vez que a TLD proporciona uma proposta de leitura crítica e participativa.

A prática de aprendizagem dialógica da leitura na escola via Tertúlia Literária Dialógica, vem se mostrando como caminho possível de leitura como prática cultural, superando as práticas de leitura historicamente desenvolvidas pela instituição, e sempre com finalidade exclusiva de desenvolvimento de habilidades e instrumentos para a leitura e escrita (MELLO, BRAGA e GABASSA, 2012, p. 132).

Assim, a TLD tem muito a contribuir nesse período de escolaridade, pois seu objetivo, além de proporcionar aos alunos(as) boas leituras, é também de transformar a realidade em que estão inseridos por meio da reflexão de tais textos. Essa transformação social acontece, como encontrado no relatório do Includ-Ed, por exemplo, quando os(as) alunos(as) se mostram mais interessados por participarem efetivamente do processo de aprendizagem, não de forma passiva e mecânica, mas de modo que suas opiniões e seus argumentos sejam respeitados pelos demais, inclusive pelos(as) professores(as).

Nesse processo de revisão teórica sobre a temática, foi possível encontrar autores que nos deram base para seguir argumentando a favor da leitura dos clássicos; por outro lado, nos deparamos com uma crítica do autor Harold Bloom que se distancia do nosso posicionamento, em especial, quando o autor afirma que:

O movimento de dentro da tradição não pode ser ideológico nem colocar-se a serviço de quaisquer objetivos sociais, por mais moralmente admiráveis que sejam. [...] A injustiça final da injustiça histórica é que não dota necessariamente as vítimas de nada além do senso de sua própria vitimação. O Cânone Ocidental, seja lá o que seja, não é um programa de salvação social (BLOOM, 1995, p. 36).

Na TLD, os clássicos literários não são compreendidos como um “programa de salvação social”, pois é preciso que em seu desenvolvimento sejam utilizados pressupostos

³⁶ No original: “[...] son el uso de obras clásicas de la literatura universal (adaptaciones adecuadas a las etapas educativas iniciales y originales a partir de secundaria) y el diálogo igualitario”. (VALLS, PRADOS e AGUILERA, 2014, p. 82).

como os princípios³⁷ da aprendizagem dialógica. Nesse aspecto, os princípios que fundamentam a TLD distanciam-se da posição de Harold Bloom, uma vez que acreditamos que os clássicos literários (como conhecimento cultural acumulado), quando são trabalhados dialogicamente, promovem a transformação do indivíduo.

A utilização das obras literárias clássicas contribui expressivamente nesse processo, pois, como afirma Machado (2009, p. 133), “não posso mudar o que já passou. E não creio que a forma de mudar o que ainda vem por aí seja ignorando o que se construiu antes”. Além disso, entendemos que a literatura deve ser lida por todas as pessoas e não apenas por um determinado grupo social.

Sobre nossa consideração acerca das contribuições da TLD, é válido salientar que, assim como propõe Girotto (2011, p. 72),

A leitura dialógica, longe de ser apresentada como a solução para todos os problemas, está sendo indicada neste trabalho como uma possível alternativa, a partir do conhecimento de nova forma de se conceber a leitura, pois, na modalidade aqui focalizada, a da leitura de crianças e jovens na escola, centra seu objetivo num processo mais amplo, que engloba a socialização na leitura e a criação de sentido sobre a cultura entre e com crianças, jovens e pessoas adultas do entorno da escola.

Ainda sobre a relação dos clássicos com uma linguagem escrita diversificada, há também a errônea concepção de que esses livros são difíceis para serem trabalhados no Ensino Fundamental, em relação a isso, propõe-se uma reflexão sobre o que afirma Machado:

Outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade. Como quem se apaixona. É uma delícia irresistível: ir deixando fascinar, se permitindo ser conquistado por aquelas palavras e ideias, tentando ao mesmo tempo conquistar e vencer as dificuldades da leitura (MACHADO, 2009, p. 21).

Esse prazer irresistível não pode ser proporcionado por intermédio de uma prática em que as palavras tenham uma significação vazia e as práticas de ensino se pautem em comunicações “bancárias”, pois, como nos apresenta Freire (2005, p. 66), o que importa realmente para o(a) educando(a) não é a sonoridade da palavra, mas a sua força transformadora.

³⁷ Esses princípios serão apresentados no item 2.2 desta seção.

As contribuições da TLD vão muito além da aquisição do conhecimento instrumental necessário para a vida em sociedade; ela proporciona também mudanças individuais necessárias para que a pessoa participante também se sinta participante das mudanças sociais.

A autoconfiança cresce à medida que os muros caem. As pessoas tomam o direito de decidir por si mesmos - sem imposições externas - o que é interessante ler e que é importante ou banal. Eles não pedem permissão para entrar como membros de segunda classe em um clube de leitura seletiva. Se assim fizessem, suas interpretações seriam classificadas como pobres, o seu conhecimento popular seria avaliado como tolice pela “alta” sociedade (FLECHA, 1997, p. 63) (tradução da pesquisadora).³⁸

Essa deve ser a compreensão tanto dos professores quanto dos alunos(as) a fim de que seja percebido, desde o início, que uma educação democrática e dialógica é aquela “em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando [...] também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 86).

Mais que conceber ou promover uma atividade pedagógica em que a literatura seja compreendida somente como ação prazerosa, a TLD permite a compreensão da literatura como caminho para estender o conhecimento de si e do mundo.

2.2.1 – Aprendizagem dialógica: princípios e fundamentos

O conceito de aprendizagem dialógica vem sendo desenvolvido pelo CREA e se fundamenta nos pressupostos teóricos da dialogicidade de Freire e da ação comunicativa de Habermas (1987).

As propostas de Paulo Freire a respeito da Dialogicidade também fundamentam a teoria da aprendizagem dialógica, em especial contribuem para pensarmos a respeito do diálogo reflexivo e igualitário. O desenvolvimento desse conceito ressalta que nas atividades educativas é de fundamental importância que as relações (não somente entre educador(a) e educando(a), mas também entre os(as) demais indivíduos da comunidade do entorno escolar), estejam pautadas na comunicação e no diálogo.

Habermas (1987) explica a ação comunicativa como a interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que estabelecem uma relação interpessoal com meios

³⁸ No original: “La autoconfianza crece mientras los muros caen. Las personas toman el derecho de decidir por sí mismas - sin imposiciones externas - qué es interesante leer y qué es importante o trivial. No piden permiso para entrar como miembros de segunda categoría en el club de lectores de narraciones selectas. Si lo hicieran, sus interpretaciones serían clasificadas como deficientes, pues sus saberes populares son evaluados como ignorancia por la “alta” sociedad”. (FLECHA, 1997, p. 63).

verbais ou não verbais. Os sujeitos buscam entendimento sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com ele suas ações. O conceito aqui central, para esse autor, é o “da interpretação e refere-se primordialmente à negociação de definições da situação suscetível de consenso” (HABERMAS, 1987, p. 124).

A linguagem nesse tipo de ação é um meio de entendimento em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos (HABERMAS, 1987, p. 137). Aqui os participantes, ao se relacionarem com o mundo, se apresentam diante uns dos outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou postas em questão.

Giroto (2011) nos ajuda a entender as pretensões de validade teorizadas por Habermas e sinaliza que, para o autor, o entendimento acontece quando o sujeito levanta três manifestações com pretensões de validade. São elas:

- a) De que o enunciado que se faz é verdadeiro (ou de que efetivamente se cumprem as condições de existência do conteúdo proposicional) quando este não se afirma, mas somente se menciona;
- b) De que o ato de fala é correto em relação com o contexto normativo vigente (ou de que o próprio contexto normativo no cumprimento do qual esse ato se executa é legítimo) e;
- c) De que a intenção expressada pelo falante coincide realmente com aquilo que ele pensa.

Nesse sentido, Giroto (2011, p. 34) nos ajuda a entender que o falante, na concepção de Habermas, pretende emitir uma verdade para os enunciados ou para as pressuposições de existência, retitude para as ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo destas e veracidade para as manifestações de suas vivências subjetivas (HABERMAS, 1987, p. 144).

Dessa forma, o dissenso existe quando alguém precisa questionar algum aspecto da pretensão de validade do falante (verdade, retitude, veracidade). Isso implica que os sujeitos podem seguir conversando, dialogando, tentando compreender o outro, no intuito de conseguir alcançar acordos. Nesse sentido, a partir da teoria de Habermas, é possível entender que, quanto maior o dissenso, maior a racionalidade comunicativa.

Isso significa que, se todas essas pretensões de validade forem apresentadas pelo falante e percebidas racionalmente pelo ouvinte, a ação orientada ao entendimento tem como resultado o consenso. Nessa perspectiva, implica um entendimento.

Não se pode produzir um consenso quando, por exemplo, um ouvinte aceita a verdade de uma informação, mas coloca simultaneamente em dúvida a veracidade do falante ou a adequação normativa de sua emissão; e o mesmo vale para o caso em que, por exemplo, um ouvinte aceita a validade normativa de um mandato, mas coloca em dúvida a seriedade do desejo que nesse mandato se expressa ou as pressuposições de existência anexada à ação que se ordena e com isso, a executividade do mandato. (HABERMAS, 1987, p. 172).

A ação orientada ao entendimento constitui a condição que os participantes realizem seus respectivos planos de comum acordo em uma situação de ação definida em comum.

Habermas (1987) apresenta quatro modelos de ação social que podem ser aplicadas à educação: ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramatúrgica e ação comunicativa. De acordo com Flecha (1997), podemos assim descrevê-las.

Ação teleológica: nesta ação, a principal preocupação no ambiente educativo está atrelada aos interesses do(a) professor(a); ele(a) utilizará a linguagem para que os(as) alunos(as) alcancem os resultados que ele(a) espera para a turma, portanto, nesta ação, a “aprendizagem” acontece por influência de fatores que não são os de interesse da turma, fora do diálogo e do consenso.

Na ação regulada por normas não há predominância do diálogo; os sujeitos envolvidos em determinada ação são orientados por normas estabelecidas socialmente e que colocam algumas pessoas em relação de superioridade às demais; a linguagem, nesta situação, é meio de propagação dessas concepções dominantes.

Na ação dramatúrgica, o indivíduo busca seus interesses em determinado grupo; para isso, ele “encena” suas ações na busca de ser aceito no grupo, portanto esta é uma ação em que não há diálogo entre os participantes, pois o objetivo está em atender a normas externas.

A ação comunicativa envolve diálogo entre os participantes de determinado grupo; não há imposição de princípios determinantes; a linguagem é o meio por onde se buscará um consenso, por meio de argumentos; esta é, portanto, a base que precisa sustentar o processo educativo. Essa ação é, para Habermas (1978), a situação ideal para promover o diálogo na sociedade.

A concepção de aprendizagem dialógica parte das considerações de alguns autores como Flecha (1997) e Aubert et al (2008), sobre o que denominam de sociedade da informação. Para eles, a sociedade passou por algumas transformações que influenciaram diretamente as atividades educativas. Primeiro, a Revolução Industrial em que os valores econômicos e/ou financeiros estavam atrelados ao trabalho industrial e mecânico; atualmente,

as mudanças no campo da informação e da tecnologia também estão atreladas a valores econômicos e/ou financeiros e educacionais.

Desta forma, a escolaridade tomou seu lugar central no atual contexto, já que é necessidade fundamental enquanto lugar efetivo de aprendizagem de leitura e escrita, matemática e informática, instrumentos que possibilitam o acesso a outros conhecimentos e ferramentas (MELLO; BRAGA e GABASSA, 2012, p. 27).

Têm-se, então, por meio das concepções da aprendizagem dialógica, utilizado seus pressupostos em diferentes contextos para buscar refletir e para transformar realidades de segregação social como as de escolaridade, de edismo, étnicas, entre outras. Assim, Aubert et al (2008) afirmam que

Esta é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores chave da aprendizagem. Esse conceito tem se baseado em observações e investigações que demonstram como, por meio de um diálogo orientado a alcançar acordos em torno de contextos da realidade, vivência ou sentimento, as pessoas resolvem situações problemáticas e aprendem profundamente porque alcançam uma compreensão mais complexa do mundo³⁹ (AUBERT et al., 2008, p. 24) (tradução da pesquisadora).

Assim sendo, por considerar realidades tão heterogêneas, “consideramos que a aprendizagem dialógica é total ou parcialmente válida para uma diversidade de contextos educativos, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos”⁴⁰. (FLECHA, 1997, p. 13-14) (tradução da pesquisadora).

Nesse mesmo sentido, Girotto (2011, p. 30) aponta uma importante questão sobre a utilização dessa teoria na atividade educativa que está proposta nesta dissertação. Ela afirma que

[...] não existe uma teoria certa, boa ou eficaz para sempre e que é necessário reconhecer as contribuições anteriores e poder avançar sempre. Nesse sentido, reconhecemos que é a concepção que parte de uma aprendizagem que é dialógica, que vem apontando os melhores resultados para os desafios postos na atualidade.

³⁹ No original: “Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje. Las observaciones y las investigaciones en las que se basa el concepto han demostrado cómo, a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo” (AUBERT, et al, 2008, p. 24).

⁴⁰ No original: “Consideramos que el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos, desde la primera infancia hasta la última madurez” (FLECHA, 1997, p. 13-14).

A proposta de uma educação dialógica, como apontado no início deste capítulo, se dá porque há a constatação de que uma aprendizagem efetiva não pode acontecer sem a participação direta do educando, sem valorizar seu conhecimento de mundo e sem saber ouvi-lo. Nessa mesma direção, reiteram-se as contribuições de Freire em torno do diálogo, já que, para ele, o diálogo não se reduz ao simples ato de conversar ou de deixar que o outro fale, mas é um ato em que se torna possível (entre os diferentes) a promoção da mudança em seu meio por intermédio da participação, da possibilidade de concordar, de discordar e, a partir da reflexão, assumir sua posição na sociedade.

Possibilitar que em sala de aula haja espaço para esse diálogo freireano não coloca o educador em posição de “sujeição” aos educandos ou vice-versa. Em Freire (2007), compreendemos que essa relação dialógica permite aos envolvidos no processo identificarem diferentes pontos de vista acerca de determinada ideia e, assim, se posicionarem na sociedade de forma crítica e ideológica. Dessa forma, podemos afirmar que o diálogo em Freire significa:

[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Esse diálogo não implica somente o ato de dar espaço para o outro falar, mas implica antes de tudo, respeitar e estar aberto à posição do outro diante de determinado fato. O objetivo de uma educação dialógica é a transformação social, cultural e cognitiva dos sujeitos envolvidos nesta ação. Assim, o educador que se abre para ouvir e compreender as diversas experiências do(a) aluno(a) contribui para que a construção do conhecimento não aconteça verticalmente, pois, tanto o(a) educador(a) quanto o(a) educando(a), aprendem e ensinam durante a convivência, e esta precisa ser respeitosa e aberta a um falar *com* e não falar *por* ou *para* o outro (FREIRE, 2006).

Pode-se, então, a partir dessa compreensão, pensar em o quanto são ineficazes as práticas em que os(as) educandos(as) memorizam informações de forma aleatória e sem sentido, como se o conhecimento pudesse ser simplesmente transmitido, sem necessidade de reflexão e de diálogo. “Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante” (FREIRE, 2005, p. 100).

O papel do(a) educador(a) ou mediador(a) nas atividades orientadas pela aprendizagem dialógica é fundamental para assegurar sua assertividade. Elboj (2006, p. 92) assegura que:

Na perspectiva comunicativa, o professor desenvolve interações com o entorno e os processos de significado acontecem nele, enfatizando o igual e comunitário, em um conjunto de ações em que a formação não se restringe à relação professor-aluno, mas que envolve o conjunto do entorno social em uma atividade global e unitária⁴¹ (tradução da pesquisadora).

De tal modo, na aprendizagem dialógica, o(a) professor(a) já não é o único que sabe e que deve ter o domínio da palavra, assim como o(a) aluno(a) não é visto como aquele que não sabe e que não pode se expressar (FREIRE, 2005). O conhecimento é, portanto, construído dialógica e igualitariamente.

Portanto, a proposta de uma aprendizagem dialógica se fundamenta, segundo Aubert et al (2008, p. 151), em que “a razão de ser da aprendizagem é a transformação”. Confirma-se, então, que é possível acontecer essa transformação nas práticas de leitura em sala de aula, e que a partir das interações entre os participantes desse processo, acontece a transformação da realidade educativa que, antes mecanicista e conteudista, a partir de então, dialógica e reflexiva.

De acordo com Flecha (1997), que se fundamentou principalmente em Freire (2005) e em Habermas (1987), são sete os princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças; estes conceitos serão abordados a partir das contribuições de Flecha (1997); Elboj et al (2006); Aubert et al (2008); Freire (2007); Girotto (2011); Mello, Braga e Gabassa (2012); Vigotskii (2010).

1) **O diálogo igualitário** parte do pressuposto de que, diante das transformações ocorridas na sociedade a partir do século XX, não se pode admitir (principalmente nas instituições escolares e/ou acadêmicas) que existam relações hierarquizadas pautadas somente na posição em que determinada pessoa ocupa, seja por sua formação escolar, por sua idade ou por sua origem social; mas devem, por outro lado, se basear na interação entre os envolvidos.

⁴¹ No original: “Desde la perspectiva comunicativa el profesorado desarrolla interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan en ellos, poniendo el énfasis en lo igualitario y lo comunitario, en un conjunto de acciones en que la formación no se restringe a la relación profesora do alumnado sino que engloba al conjunto del entorno social en una actividad global y unitaria”. (ELBOJ et al, 2006, p. 92).

O diálogo igualitário transfere o poder para a argumentação compreendida como apresentação de razões válidas, de forma que cada um dos participantes exponha com clareza suas intenções. Desse modo, a ciência e o conhecimento não é um saber dado como imutável em nome da autoridade ou da ciência mesma, mas, sim, se torna resultado da interação⁴² (ELBOJ et al, 2006, p. 95) (tradução da pesquisadora).

Há muitos obstáculos que impossibilitam que o diálogo igualitário aconteça nas práticas educativas, um deles é a compreensão equivocada do que seja diálogo, que não é simplesmente deixar o outro falar e ter que aceitar o que lhe é imposto passivamente, não é propor que os(as) alunos(as) entendam somente o que o(a) professor(a) lhes diz (AUBERT et al, 2008).

Em se falando de sala de aula, essa prática supõe que o(a) professor(a) não se coloque diante dos demais com “a falsa suposição⁴³” de que já sabe tudo e que por isso os(as) alunos(as) precisem concordar com sua posição. O diálogo igualitário nos permite compreender que o(a) professor(a) sabe e que o(a) aluno(a) também sabe e, a partir do conhecimento e das experiências de ambas as partes, é possível também aprender e ensinar e vice-versa. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2007, p. 136). Esse princípio segue o que define a ação comunicativa, pois, a partir desse diálogo igualitário, é possível se chegar a um consenso, respeitando a diversidade de opiniões.

2) **Inteligência cultural:** este princípio considera e respeita a experiência pessoal, cultural e social de cada um dos envolvidos no processo educativo, pois compreende que todas as pessoas podem, a partir do diálogo igualitário, expressar sua inteligência. “Os grupos privilegiados impõem seus valores sociais e suas formas de comunicação como melhores em detrimento dos de outros grupos”⁴⁴ (FLECHA, 1997, p. 20) (tradução da pesquisadora).

A compreensão e a aplicação desse princípio em uma sala de aula, por exemplo, é muito importante para que não haja a equivocada e simplista concepção de ensinar aquilo que o(a) educando(a) já sabe ou somente o que é da sua realidade; a escola é, institucional e socialmente, o lugar em que se deve promover o desenvolvimento do conhecimento

⁴² No original: “El diálogo igualitario traslada el poder a la argumentación entendida como presentación de razones con pretensiones de validez, de forma que cada uno de los participantes aporta la claridad de sus intenciones. De este modo, la ciencia y el conocimiento no es saber dado como inmutable en nombre de la autoridad o de la ciencia misma, sino el resultado de la interacción”(ELBOJ et al, 2006, p. 95).

⁴³ Expressão utilizada por Freire (2007, p. 135).

⁴⁴ No original: “Los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes” (FLECHA, 1997, p. 20).

acadêmico/científico ao qual todos(as) devem ter acesso, por isso a inteligência/conhecimento cultural que o(a) educando(a) possui devem ser o ponto de partida para desenvolver o conhecimento acadêmico/científico. Assim, de acordo com Flecha (1997), na concepção dialógica, o princípio da inteligência cultural valoriza por meio do diálogo igualitário, tanto inteligência acadêmica quanto a inteligência prática.

3) **Transformação:** na aprendizagem dialógica, trabalhamos com a ideia de diálogo que rompe com a imposição de um conhecimento sobre o outro e, a partir do diálogo igualitário, os indivíduos podem se transformar. “Quando nos referimos ao princípio de *transformação*, temos nele imbuída a ideia da ação humana, da capacidade de cada sujeito intervir no mundo no qual vive” (MELLO; BRAGA e GABASSA, 2012, p. 56).

Sobre a transformação, Flecha (1997, p. 29) nos apresenta, a partir da teoria de Habermas (1987), um modelo de sociedade baseado no sistema⁴⁵ e no mundo da vida⁴⁶.

O autor afirma que o mundo da vida é o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro um do outro; em que podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, social e subjetivo); e onde podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus discernimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1987, p. 178).

O sistema e o mundo da vida se conectam, pois os sujeitos se movem dentro deste sistema, interagindo diariamente com as demais pessoas e utilizando a linguagem como recurso para interpretar tanto um como o outro. Este sistema não consegue entender tudo o que se passa no mundo da vida, daí a importância de se olhar primeiramente para este mundo da vida no intuito de entender o sistema (GIROTTO, 2011, p. 41).

Essa transformação ocorre no ambiente escolar quando, por exemplo, o diálogo igualitário abre espaço para a participação de familiares e da comunidade escolar no processo educativo. As Tertúlias Dialógicas são exemplos de atividades que promovem a transformação pessoal e social, pois o conhecimento é desenvolvido conjuntamente a partir do

⁴⁵ O sistema em Habermas (1987) se refere às formas de organização da sociedade. Trazendo para o campo da educação, podemos dizer que sua transformação depende de fatores alheios aos sujeitos envolvidos na prática educacional. Por exemplo, todos os(as) educadores(as) sabem da necessidade de alterar e/ou de adequar os currículos para atender aos reais objetivos da educação, mas tal mudança não depende somente de uma escola, mas de organizações que controlam toda a educação do país.

⁴⁶ O mundo da vida em Habermas (1987) é uma relação entre a realidade ou o contexto em que cada indivíduo está inserido e suas vivências pessoais; a transformação do indivíduo tem implicações diretas no mundo da vida, e, em ações coletivas e intersubjetivas baseadas no diálogo, também transformam o sistema. Por exemplo, os resultados da pesquisa de Magalhães (2017) mostram que, a partir da formação de uma professora com a TLD, esta transformou as práticas de suas aulas na biblioteca em que trabalhava e, posterior e consequentemente, acabou afetando o sistema daquela instituição que passou a ter uma compreensão diferente sobre práticas de leitura.

respeito às diferentes opiniões. Portanto, a transformação é resultado do diálogo igualitário e das ações coletivas, que possibilitam a valorização das pessoas e seu envolvimento no grupo a que pertencem.

4) **Dimensão instrumental:** a partir da aprendizagem dialógica, é possível que os conhecimentos instrumentais necessários para que o(a) aluno(a) tenha condições de conviver e se posicionar socialmente sejam construídos a partir da reflexão e do diálogo igualitário. Dentre os diversos conhecimentos instrumentais, aqueles essenciais a toda pessoa são, por exemplo, ler, escrever e utilizar o sistema monetário.

[...] Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples [...] (VIGOTSKII, 2010, p. 109).

É importante destacar nesse ponto o que afirmam Mello, Braga e Gabassa (2012) sobre o fato de que é importante valorizar o conhecimento do mundo da vida que o(a) aluno(a) possui, mas ele não pode ser um empecilho para ampliar o que o aluno(a) pode ainda aprender.

5) **Criação de sentido:** este pressuposto implica compreender que o sentido da experiência de cada pessoa se recria na relação de diálogo horizontal com as outras. As mudanças tecnológicas que aconteceram (e acontecem) na sociedade promovem também uma mudança na forma das pessoas se comunicarem e se relacionarem. Trazendo para o âmbito educativo, as relações existentes na escola precisam ter espaço para o diálogo para que cada indivíduo possa estabelecer sentido do que se aprende e se ensina com a sua existência naquele grupo.

Mais uma vez, a TLD é um exemplo de como o diálogo igualitário contribui para formação de sentido a partir da leitura de literatura. Os textos são lidos, comentados e refletidos, a partir de então, busca-se, conjuntamente, estabelecer sentido com a vida cotidiana de cada participante.

6) **Solidariedade:** promover práticas educativas que permitam aos envolvidos se relacionarem igualitariamente para que aconteça a transformação na vida destes participantes.

As práticas educativas igualitárias só podem se fundamentar em concepções solidárias. [...] democracia, igualdade, paz ou liberdade sexual são mais desejáveis que ditadura, desigualdade, guerra o violación, e a educação tem

que trabalhar a fim de promover as primeiras em vez das segundas⁴⁷ (FLECHA, 1997, p. 39) (tradução da pesquisadora).

Assim, a busca da transformação não pode partir de interesses individuais, mas deve procurar atingir aos interesses coletivos. Portanto, em relação ao ambiente escolar, o principal interesse precisa ser a aprendizagem dos(as) alunos(as), que definitivamente perpassa o diálogo igualitário.

Ao promover práticas educativas solidárias, alcançam-se não somente as transformações culturais ou cognitivas, pois estas estão diretamente ligadas às condições sociais dos(as) alunos(as), que também se transformam na interação “pessoa a pessoa” (FLECHA, 1997), principalmente daqueles(as) que vivem à margem social. Para que haja diálogo e ação comunicativa, é preciso também existir solidariedade. “Se não me solidarizo com os outros do meu coletivo, não me é possível o diálogo” (MELLO; BRAGA E GABASSA, 2012, p. 71).

7) **Igualdade de diferenças:** propõe a promoção da igualdade de forma que se considerem as diferenças existentes no espaço educativo, ou seja, propõe a igualdade de direitos sem estabelecer limites homogêneos entre os envolvidos. Promover a igualdade de diferenças não significa somente reconhecer a diferença do outro em relação à etnia, às culturas, às experiências de vida, mas também estabelecer uma relação de diálogo para que a diversidade seja ponto de partida do desenvolvimento.

Flecha (1997) chama a atenção para a realidade das escolas que estabelecem um currículo homogêneo sem considerar as diferenças existentes em uma sala de aula, e cobram que os(as) alunos(as) alcancem os mesmos resultados em relação à aprendizagem, essa realidade acaba por acelerar o fracasso daqueles(as) que não se “enquadram” nas exigências da escola.

Fundamentadas nesse conceito de aprendizagem, afirmamos que é possível “experienciar” uma proposta de alfabetização crítica, dialógica, que desenvolva no(a) aluno(a) condições de pensar além de respostas prontas e mecânicas, mas que o(a) permita refletir sua relação com o conhecimento e promova transformações no mundo da vida e uma possibilidade de transformar os sistemas.

⁴⁷ No original: “Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. [...] democracia, igualdad, paz o libertad sexual son más deseables que dictadura, desigualdad, guerra o violación, y que la educación tiene que trabajar a favor de las primeras y en contra de las segundas” (FLECHA, 1997, p. 39).

Reiterando o que já foi abordado nesta dissertação, se faz necessário desenvolver atividades de leitura de poemas de forma a instigar o interesse dos(as) alunos(as) e, assim, evitar que esses textos sejam “frágeis vítimas da escola”, como afirma Lajolo (1984).

O crítico Harold Bloom, já citado neste trabalho, tem uma publicação intitulada “Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades”. É uma obra em quatro volumes, onde o autor seleciona alguns poemas e contos clássicos, poemas de Shakespeare, Peacock, Lewis Carroll, entre outros. Tais textos, segundo o autor, fizeram parte de suas leituras na infância, dentre as quais, voltou a reler alguns também na vida adulta. “O que se lê permanece uma questão prática, a diferença que fará uma diferença” (BLOOM, 2003, p. 14).

A partir do exemplo da obra de Bloom, reafirmamos a necessidade de que os(as) alunos(as) tenham acesso a textos da literatura clássica (nesse caso, priorizamos os poemas) desde os primeiros anos de escolarização, uma vez que o autor afirma que:

Declamar um poema ruim é uma experiência de dar vergonha, ler em voz alta uma história mais-ou-menos é tão ruim quanto. Mas é surpreendente como uma história ou um poema excelentes de repente se expandem num cosmo de iluminação absoluta, quando se escuta a declamação (BLOOM, 2003, p. 22).

O desenvolvimento de atividades com poemas em sala de aula nem sempre precisa estar atrelado somente a atividades de escrita; muitas vezes, o encantamento pelos poemas nos primeiros anos de escolaridade pode surgir a partir do diálogo proposto na TLD. Assim, a criança não ficará presa ao que o autor quis dizer e terá oportunidade de aprender a respeitar a opinião dos(as) colegas.

O poema na perspectiva da TLD não é apresentado somente como um gênero textual escolar utilizado para alcançar nota ou conceito em determinada disciplina (que quase sempre Língua Portuguesa), nem será compreendido superficialmente como o texto que possui versos, estrofes e rimas, também não será visto como texto romântico ou difícil de compreender, nem tampouco será apresentado a fim de identificar o que o autor quis dizer.

Compartilhar as impressões sobre um texto é uma atividade extremamente válida, porque, além de entender os significados que outras pessoas construíram a partir da leitura da obra e assim enriquecer o próprio entendimento, o diálogo entre leitores também permite a troca de indicações de boas obras (FREITAS, 2016, p. 21).

Confirma-se, portanto, que desenvolver atividades com poemas por meio da TLD contribui para aqueles(as) que dela participam, pois “como disse o poeta anglo-americano T.

S. Eliot, a leitura é em si uma experiência de vida. Somos feitos daquilo que vivemos e daquilo que lemos” (MORICONI, 2009, p. 10). O poema na TLD permite não só aos alunos(as) como também aos professores(as) uma autonomia e liberdade para se expressar, se posicionar diante de um tema a partir do diálogo e do respeito.

3 OS CLÁSSICOS LITERÁRIOS: CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÕES

[...] Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício⁴⁸.

Esta seção está dedicada ao objeto central da presente dissertação: os clássicos literários. Apesar das polêmicas que giram em torno do assunto, apresentaremos, fundamentadas em críticos respeitados internacionalmente, alguns aspectos que julgamos ser importantes para diferenciar e definir um clássico literário: desde as primeiras concepções históricas e exclusoras de clássico e cânone, até as concepções que consideram a literatura como direito de todo ser humano. Essas definições estão pautadas na compreensão de que os clássicos da literatura precisam fazer parte da formação de alunos(as) leitores(as) e, se o conhecimento é tido como um valor social, este precisa fazer parte e estar ao acesso de todas as camadas da sociedade.

3.1 Um percurso pela história

A literatura existe desde as primeiras civilizações e era, a princípio, transmitida oralmente, como os relatos que se tem da obra *Ilíada*, de Homero⁴⁹. Dessa forma, um clássico literário pode surgir a partir da leitura e/ou do conhecimento de outro clássico, sendo ao último agregadas características daquele tempo.

No livro “Dicionário de termos literários”, encontra-se a seguinte definição para o termo cânone:

Designa os princípios literários que permitem organizar a lista de obras autênticas de um autor, bem como as obras consideradas indispensáveis à formação dos estudantes. Ou ainda diz respeito aos postulados ou princípios doutrinários que norteiam uma corrente literária (MOISÉS, 2004, p. 65).

As pesquisas que envolvem o tema clássico literário têm apresentado resultados e propostas distintas. Existem autores que indicam que, pelo histórico de exclusão a que está relacionado o processo escolar, ser favorável a uma lista de obras consideradas “superiores” é

⁴⁸ MACHADO (2009, p. 18).

⁴⁹ GLEESON-WHITE (2010, p. 21).

ser favorável ao preconceito e a ideologias políticas que sustentam os clássicos. Por outro lado, há autores que indicam que, justamente pelo histórico de exclusão, é que não podemos deixar que tais obras continuem restritas a esse pequeno grupo, mas devem se fazer conhecer por todos; e é sob esta segunda proposta que este trabalho se sustenta.

É importante, neste momento, conhecer a origem etimológica das palavras *cânone* e *clássico* para compreender o sentido a elas atribuído dentro da literatura.

Alguns autores como Perrone-Moisés (2009) e Moisés (2004) apresentam o termo *cânone* como proveniente do grego *kanón*, que fazia referência a uma vara ou haste que era utilizada como uma norma de medida, como um modelo. De acordo com Curtius (2013, p. 319), esse termo “ocorre pela primeira vez no século IV d. C., como o sentido de ‘catálogo de escritores’, especialmente em referência à literatura cristã”. E, ainda segundo esse autor, somente em 1744 a palavra *cânone* passou a ser utilizada na filologia.

Já a palavra *clássico*, tem origem no latim, *classicus* e tem seu sentido atribuído a uma separação (na antiguidade) dos cidadãos em cinco classes sociais de acordo com suas condições financeiras, sendo que os cidadãos da primeira classe eram os nobres. Ainda de acordo com Curtius (2013, p. 312), com o decorrer do tempo, o filósofo Cícero “usa a expressão metaforicamente, quando põe Demócrito acima dos filósofos estoicos⁵⁰, relegando estes à quinta classe”.

Sobre a origem do uso do termo *clássico* para se referir a escritores notáveis, Curtius afirma que

Os filólogos alexandrinos foram os primeiros a preparar uma seleção da literatura antiga como matéria de leitura para as escolas de gramática. A terminologia para a classificação da literatura de acordo com as formas é hesitante. [...] É igualmente hesitante o termo que designa “autores modelares”. Entre os alexandrinos são chamados “os aceites” [...]. Era preciso achar uma palavra nova e conveniente. Só muito mais tarde, porém, e apenas uma única vez aparece o nome *classicus*: em Aulo Gélío⁵¹ (CURTIUS, 2013, p. 311).

⁵⁰ O estoicismo (nome derivado de *stoá*, ou seja, pórtico em grego), de acordo com Novak (1999) é uma corrente filosófica que teve início em Atenas no século III a. C., é uma das mais significativas formas de pensamento sobre a constituição moral do ser humano. Como representantes desse movimento filosófico, têm-se Zenão de Cício, Cleanto de Axo e Crisipo de Soles. Além da moral, abordavam temas como as questões de lógica e dialética, a ideia de uma Razão divina autorreguladora do universo e a ênfase à existência racional, colocada como condição natural ao ser humano e princípio fundamental para a vida feliz.

⁵¹ Aulo Gélío traz o termo *clássico* na obra *Noctes Atticae*, volume XIX, 8, 15; texto original encontrado em Curtius (2013, p. 311-312): “*E cohorte illa dumtaxat antioquiore vel oratorum aliquis vel poetarum, id est classicus adsiduusque aliquis scriptor, non proletarius*”. Tradução de acordo com Curtius (2013, p. 312): “Qualquer orador ou poeta, pelos menos daquele grupo mais antigo, isto é, um escritor de primeira classe e contribuinte, não um proletário”.

Em Curtius (2013), identifica-se a mudança entre o uso dos termos *clássico* e *cânone* ao longo do tempo. Enquanto o primeiro termo foi utilizado nos primeiros séculos para fazer distinção entre autores, o segundo é apresentado em três momentos diferentes: o cânone da igreja, o cânone medieval e o cânone moderno. O cânone eclesiástico era uma seleção “fechada” de obras de autores considerados doutores da Igreja. Já na Idade Média, esse termo passou a ser utilizado, sendo-lhe atribuído o sentido de tradição. O cânone moderno se refere ao período compreendido como classicismo, quando se buscou retomar algumas características dos escritores gregos e romanos⁵².

A partir de então e até os dias atuais, o termo *clássico* se refere à literatura, às obras e aos escritores, como acontecia nos séculos passados. Não encontramos, dentre os artigos e as teses analisados, nenhum registro que indique como correto o uso de um ou de outro termo, para fazer referência à literatura universal. Para confirmar essa realidade, observa-se que, dentre as teses, dissertações e artigos analisados para este trabalho, 9 (nove) autores utilizaram o termo *clássico*, e 26 (vinte e seis) autores utilizaram o termo *cânone*. Dentre os autores utilizados como referencial teórico, também há o uso dos dois termos, assim, Machado (2009), Calvino (2007), Gleeson-White (2010) e Eliot (1991) utilizam o termo *clássicos*. Por outro lado, Bloom (1995), Perrone-Moisés (2009), Pound (2006) utilizam o termo *cânone*.

Outra questão que merece destaque é o sentido atribuído e as diferentes formas da escrita do termo *clássico* quando o termo foi empregado a fim de trazer uma definição etimológica. Autores como Curtius (2013), Henriques (1997), Oliveira (2011), Jurado (2010), dentre outros, utilizaram como referência o termo *Classicus* e a este atribuíram o sentido de diferença entre classes. Já as autoras Giroto (2011) e Oliveira (2011), utilizaram o termo *Classis* que também apresenta o sentido de diferença entre classes. O termo *Classos* foi utilizado por Machado (2009) e a este termo a autora afirma que podem ser atribuídos dois sentidos, o primeiro como sendo um possível nome de uma embarcação (daí o sentido de viagem que se dá à leitura de *clássicos*), e o segundo com sentido de classe escolar, por isso, os livros são utilizados a priori, na escola.

Se nos apegarmos a esse sentido etimológico, é possível compreender historicamente o porquê de os livros circularem restritamente durante séculos entre a nobreza, haja vista que eram sinônimos de riqueza e de poder.

⁵² A partir de então, teve início o classicismo. De acordo com Bernardi (1999), o classicismo foi o período que precedeu o romantismo, e buscava resgatar algumas características dos *clássicos* gregos e romanos; suas principais características eram: presença da mitologia, perfeição estética e pureza formal, temas que envolviam filosofia, política, lirismo e amor.

A proposta de conceber uma classificação de textos e de autores que se destacaram ao longo da história não é nova, em Curtius (2013), identificamos que esta é uma atividade desenvolvida desde a antiguidade.

Conservaram-se alguns catálogos de autores dos tempos helenísticos. Num desses catálogos são apresentados cinco poetas épicos, três iâmbicos, cinco trágicos, sete representantes de comédia “antiga”, dois da “média” e cinco da “nova”, nove líricos, dez oradores e dez historiadores. [...] Com o correr do tempo, foi-se reduzindo o número dos escritores modelares. Desprezaremos aqui as razões e etapas desse processo, que, certamente, teve sua importância histórica (CURTIUS, 2013, p. 310-311).

Como citado anteriormente, a palavra cânone passou a ser utilizada com um sentido de tradição, e neste sentido, além de tradição escolar/literária, na Idade Média, havia também muito forte a tradição da Igreja. Assim, o termo cânone se referia inicialmente aos livros bíblicos do Antigo Testamento e, posteriormente, passou a fazer referência também à legislação eclesiástica⁵³ bem como a uma lista dos nomes daqueles(as) considerados santos/modelos de vida virtuosa na fé cristã (canonizados).

Ainda de acordo com Curtius (2013), o cânone literário eclesiástico era formado por escritores considerados Doutores da Igreja, como Basílio, o Grande, João Crisóstomo, Ambrósio, Agostinho, entre outros. Como tudo que se referia à cultura escrita era privilégio de poucos, o acesso aos livros eclesiásticos e bíblicos também o era. Assim, aqueles textos que não se enquadravam nos bíblicos e nos escritos dos Doutores da Igreja eram considerados textos pagãos, mas estes, porém, por volta de 990 d. C, começaram a ser inseridos na literatura lida por alunos de escolas episcopais juntamente com os textos cristãos, formando assim, o cânone escolar da Idade Média.

Curtius (2013, p. 336) se refere à literatura universal⁵⁴ como tendo início nas obras europeias. Segundo ele, havia inicialmente por parte da França, um descontentamento em

⁵³ “Na verdade, no decurso dos dez primeiros séculos, por muitas razões floresceram inúmeras coletâneas de leis eclesiásticas, compostas, sobretudo por iniciativa privada, nas quais se continham normas dadas principalmente pelos Concílios e pelos Romanos Pontífices e outras tiradas de fontes menores. Em meados do século XII, o acervo destas coleções e normas, não raro opostas entre si, foi compilado de novo pela iniciativa privada do monge Graciano, numa concordância de leis e de coleções. Esta concordância, mais tarde denominada Decreto de Graciano, constitui a primeira parte daquela grande coleção das leis da Igreja que, a exemplo do Corpo de Direito Civil do imperador Justiniano, foi chamada Corpo de Direito Canônico, e continha as leis, que foram feitas durante quase dois séculos pela autoridade suprema dos Romanos Pontífices, com a ajuda dos peritos em direito canônico, que se chamavam glosadores”. (Prefácio do Código de Direito Canônico, p. XVI; trad. J. A. da Silva Marques).

⁵⁴ Essa literatura universal estava relacionada à literatura produzida na Europa como um todo, alguns autores falavam de uma literatura europeia (universal pelo fato de que muitos países e nações “surgiram” para a literatura somente após 1800), mas esta concepção de “universalidade” não agradava aos escritores franceses da época, que insistiam em “[...] impor à literatura europeia o esquema de tempo conveniente para a França

relação a uma possível literatura europeia; esse descontentamento foi contido justamente por autores franceses nas últimas décadas, por considerarem a riqueza literária e cultural europeia. Assim, é possível compreender o motivo dessa hegemonia europeia em relação à literatura canônica.

Há uma grande diferença entre o mapa político e o mapa intelectual do mundo. O primeiro muda de aspecto de cinquenta em cinquenta anos; é coberto de razões arbitrárias e incertas, e seus centros preponderantes são muito móveis. O mapa intelectual, pelo contrário, modifica-se muito devagar e suas divisões apresentam grande estabilidade, porque são as mesmas que figuram no mapa que os filólogos conhecem e onde não se trata nem de nações nem de potências, mas apenas de domínios linguísticos [...] Existe um triplo domínio central: francês-alemão-italiano, e um cinto de domínios exteriores, de ‘degraus’: escandinavos, eslavos, romano, grego, espanhol, catalão, português e inglês, dos quais os mais importantes, por sua antiguidade e em virtude de seus imensos prolongamentos de além-atlântico, são os domínios espanhóis e ingleses (LARBAUD, 1925 *apud* CURTIUS, 2013, p. 336).

Podemos dizer, portanto, que esse é um dos motivos pelo qual a literatura brasileira ainda é pouco conhecida universalmente⁵⁵. Devemos considerar que nosso país foi colonizado a partir do século XVI e, até então, muitas obras de diferentes estilos literários foram produzidas por toda a Europa como, por exemplo, as epopeias gregas e romanas *Íliada* e *Eneida*, datadas de séculos antes de Cristo, as cantigas medievais e os romances de cavalaria do século XII, os poemas de Dante Alighieri do século XIV, entre muitos outros.

Sabemos que, historicamente, os primeiros escritos no Brasil são do período da colonização e, conseqüentemente, “[...] durante cerca de dois séculos, pouco mais ou menos, os públicos normais da literatura foram aqui os auditórios – de igreja, academia, comemoração” (CÂNDIDO, 2008, p. 87).

Ainda fundamentadas em Cândido (2008), identificamos que, para que exista literatura são necessários três elementos: autor, obra e público. Segundo o autor, somente nas primeiras décadas do século XIX, com o surgimento de associações político-culturais e com a disseminação dos panfletos e artigos de cunho político com vistas à liberdade, é que começa a estabelecer a literatura brasileira.

(século XVII=classicismo, século XVIII=classicismo e pré-romantismo, século XIX=romantismo, etc)”. (CURTIUS, 2013, p. 335).

⁵⁵ Encontramos em Gleeson-White (2010) as obras brasileiras *Grande Sertão Veredas*, de João Guimarães Rosa, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector como clássicos indispensáveis em uma biblioteca, segundo a autora.

Decorre que os escritores, conscientes pela primeira vez da sua realidade como grupo graças ao papel desempenhado no processo da Independência e ao reconhecimento da sua liderança no setor espiritual, vão procurar, como tarefa patriótica, definir conscientemente uma literatura mais ajustada às aspirações da jovem pátria, favorecendo, entre criador e público, relações vivas e adequadas à nova fase (CÂNDIDO, 2008, p. 90).

Podemos afirmar, portanto, que a literatura brasileira é recente em relação às muitas obras escritas há séculos e/ou milênios. Julgamos importante destacar que reconhecemos o grande valor que é atribuído às obras de Lima Barreto, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros, e não é nosso objetivo entrar no mérito da questão se são clássicos universais; como veremos nas páginas seguintes, a definição de uma obra literária como universal, depende, por exemplo, de fatores específicos outorgados por críticos renomados ou pelo interesse despreendido por leitores em relação à obra. Dessa forma, se mais leitores tiverem acesso a essas boas produções nacionais, será possível, daqui a alguns séculos, contar com outros autores(as) e obras brasileiras dentre os já consagrados europeus.

Com o passar do tempo, a escolarização na maioria dos países passou a ser responsabilidade do Estado; no início do século XX, com mais pessoas frequentando as escolas, os textos canônicos (no início) tiveram lugar de destaque, “[...] pois passa a existir uma preocupação crescente em fornecer leituras formadoras ao currículo dos jovens e instruí-los para ‘reconhecer’ as obras de qualidade estética” (DURÃES, 2012, p. 1). Assim, ainda havia a valorização e reprodução daquelas obras consideradas de melhor valor estético e cultural; mas, mesmo com a ampliação da oferta de vagas no sistema de ensino público, o acesso às obras canônicas raramente era possível aos alunos(as) dessa modalidade de ensino, enquanto a pequena elite que dispunha de um poder aquisitivo tinha ao seu alcance a compra de tais livros.

No século XX inicia-se, segundo Perrone-Moisés (2009), uma nova discussão entre os críticos literários acerca das obras canônicas, os ditos “*canon-busters*”⁵⁶ passaram a questionar e a reivindicar a abertura do cânone para que autores/obras das classes marginalizadas pudessem também compor a lista dos clássicos, dentre os quais se enquadram escritores negros e mulheres, por exemplo. Esse movimento julga que continuar propagando um ensino a partir de obras canônicas é continuar com a ideologia de segregação de classes, de machismo e/ou preconceito no âmbito acadêmico. Porém, a inclusão ou exclusão de uma obra na lista dos clássicos não acontece rapidamente, mas se deve a um longo processo.

⁵⁶ Termo encontrado em Perrone-Moisés (2009, p. 196), atribuído aos críticos contrários ao cânone.

Inclusões e exclusões dependem de juízos estabelecidos ao longo de largos períodos de tempo. Cânone e tradição implicam, necessariamente, duração. Portanto, aberturas, inclusões e exclusões instantâneas, como as que reivindicam os particularistas, são contraditórias com o próprio conceito de cânone (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 197).

Essa posição de Perrone-Moisés, também é defendida por Bloom (1995), quando cita três autores americanos⁵⁷ contemporâneos que para ele devem fazer parte do cânone, mas alega que isso ainda não é possível porque “a profecia canônica precisa ser testada cerca de duas gerações depois que morre o escritor” (BLOOM, 1995, p. 496). Essa questão do tempo para classificar uma obra como clássica também está presente em Curtius (2013), quando este se reporta ao escritor Pope, que, segundo ele foi o primeiro autor inglês a utilizar o termo *clássico*: “O que dura um século não pode ter falha; a um tal espírito eu considero um clássico, bom de lei” (Pope *apud* CURTIUS, 2013, p. 312). Portanto, eleger uma obra ou autor como clássico ou não, é um processo moroso, que precisa considerar diversos fatores que não somente os da obra em si, mas dentre os quais podemos mencionar, de acordo com os autores citados anteriormente, sua função de se tornar atual mesmo tendo sido escrito em décadas ou séculos passados.

Em Curtius, também se identifica que é possível incluir outros autores na lista do cânone, mas, como citado por Perrone-Moisés e Bloom, não se trata de algo repentino.

Vimos que Dante destacou do número dos autores a *bela scuola* dos cinco maiores poetas antigos. Eles são apenas uma elite dentro de uma elite, como os Doutores da Igreja entre os Padres da Igreja. Entre os habitantes do *nobile castello*, Dante menciona ainda Aristóteles, Sócrates, Platão, Demócrito, Anaxágoras, Tales, Empédocles, Heráclito, Zenão, Dioscórides, Orfeu, Cícero, Lino, Sêneca, o Moço, Euclides, Ptolomeu, Hipócrates, Avicena, Galeano e Averróis, reunindo assim filósofos naturalistas, geômetras e médicos com os poetas míticos anteriores a Homero. Mais tarde, Dante aproveita o encontro de Estácio com Virgílio para admitir Juvenal, Terêncio, Cecílio, Plauto, Vário, Pérsio, Eurípedes, Antífote, Simônides e Agatão ao número dos autores aprovados. Ao lado dos latinos, encontramos em Dante árabes e gregos, que ele naturalmente podia ler tão pouco quanto seus contemporâneos, conhecendo seus nomes, porém, através da tradição” (CURTIUS, 2013, p. 326)

Pelo fato de os clássicos da literatura permanecerem durante tanto tempo ao acesso exclusivo de uma minoria de indivíduos, é que se faz necessário apresentá-los aos nossos(as) alunos(as), pois se eles romperam a barreira do tempo e possuem valor cultural até os dias

⁵⁷ “Tomemos os mais vitais autores contemporâneos americanos os poetas Ashbery e Merrill e o prosador de ficções épicas Pynchon. Sou levado a declará-los canônicos, mas não se pode dizer ainda inteiramente”. (BLOOM, 1995, p. 495-496).

atuais, não faz sentido deixar de utilizá-los nas instituições escolares, principalmente nas públicas. Nesse sentido, Flecha (1997) afirma que:

A desigualdade da sociedade da informação cria também leituras desiguais. O perigo é que algumas sejam consideradas deficientes. Os indivíduos marginalizados geralmente não leem literatura clássica por razões econômicas, culturais e sociais. [...] Mas ao contrário, o diálogo cultural inclui a participação popular na elaboração do conhecimento, em vez de ser restrito a uma minoria, deve chegar a todas as pessoas os saberes considerados superiores. [...] A questão central é se a literatura se relaciona também com as diferentes culturas ou se, ao contrário, é uma atividade exclusiva das elites que ainda a tem monopolizado (FLECHA, 1997, p. 64)⁵⁸ (tradução da pesquisadora).

O maior acesso à literatura nos tempos atuais perpassa a discussão sobre a crescente finalidade comercial projetada à literatura. As editoras e as feiras literárias têm apresentado ao público leitor obras de leitura rápida e que retratam romanticamente em suas histórias fatos semelhantes aos da vida real, por isso os livros de autoajuda e os *best-sellers* são tão procurados pelos leitores atuais, dentre os quais, os adolescentes. Nesse sentido, Ribeiro e Barbosa (2015, p. 4) apresentam uma crítica em relação a essas obras que proporcionam um enredo de leitura fácil e rápida, com apelos emocionais e interpretação explícita.

Da mesma forma, Perrone-Moisés faz uma crítica à desvalorização da literatura em prol do lucro da indústria literária quando explicita que

Os novos escritores, afinados com os hábitos alimentícios deste fim de século, publicam livros light, para serem consumidos rapidamente. Na falta de ideias novas, muitos deles voltam a um classicismo acadêmico; glosam, citam, pasticham textos de escritores do passado; outros imitam as formas da mídia, adotam temas de impacto e um estilo rápido e seco, concorrendo com as páginas policiais dos jornais ou, melhor, com os noticiários “aqui e agora”, outros, ainda, se comprazem na contemplação narcísica do “pequeno eu”, sem pretender ou conseguir dar o salto proustiano para o universal (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 178).

Sabemos que esse conhecimento literário, muitas vezes, também não fez parte da formação de muitos educadores nem o faz durante sua trajetória profissional. Assim, diante dessa realidade, concordamos com Marigo, Mello e Amorim (2012, p. 1498), quando estes

⁵⁸ No original: “La desigualdad de la sociedad de la información crea también desiguales lecturas. El peligro es que algunas sean excluidas como deficientes. La gente de abajo no suele leer literatura clásica por razones económicas, culturales y sociales. [...]. Por el contrario, el diálogo cultural incluye la participación popular en la elaboración del saber, en lugar de reducirse a una extensión entendida como hacer llegar a todo el mundo los conocimientos clasificados como superiores. [...] la cuestión de fondo es si la literatura tiene algo que ver con las vidas y culturas de todas la humanidad o si, por el contrario, es únicamente una actividad de las elites que has ahora la han venido monopolizando” (FLECHA, 1997, p. 64).

afirmam que “apesar da amplitude de significados que Homero e Cervantes imprimiram em suas obras, perpetuando-as na história, são poucas as pessoas que têm acesso ao conhecimento deitado em suas páginas, mesmo entre a elite considerada erudita”.

Assim, explicita-se a importância de que escolas e educadores(as) permitam que seus alunos(as) tenham acesso a esse conhecimento literário canônico e cultural formado no decorrer dos séculos.

3.2 Características dos clássicos literários

Como já citado anteriormente, as pesquisas e a crítica atuais não possuem um consenso acerca do clássico⁵⁹ literário e de sua propagação nos ambientes de educação formal. Não se tratará aqui do mérito de cada vertente de pesquisa, nem se discute também afirmar uma ou outra como sendo melhor, o propósito é identificar as características de uma obra literária clássica que validam seu uso nas atividades de TLD como forma de agregar valor ao conhecimento advindo de diferentes contextos sociais. “Assim, à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência” (MACHADO, 2009, p. 19). Portanto os autores aqui relatados são alguns dos que se mostram favoráveis à perpetuação e à valorização das obras clássicas no processo educativo.

Então, a partir de agora, se evidenciará o que dizem os autores Ana Maria Machado, Ítalo Calvino, Ezra Pound, Harold Bloom, T. S. Eliot e Leyla Perrone-Moisés sobre os clássicos a partir de suas definições e/ou considerações. A escolha desses autores se deu devido a sua importância no meio acadêmico; Ao procurar professores da área no início desta pesquisa, tivemos acesso aos escritos de Harold Bloom e, os demais autores foram citados em alguns dos artigos analisados, portanto consideramos serem bons referenciais no assunto, e, além disso, se posicionam de forma favorável à tradição dos clássicos literários. O quadro a seguir, apresenta os autores utilizados como referencial neste assunto, justificando assim, a escolha destes nomes para o desenvolvimento da presente dissertação:

⁵⁹ Após as definições históricas dos termos cânone e clássico, utilizaremos a partir deste ponto o termo clássico(s), por ser assim utilizado pelos autores do referencial teórico da Tertúlia Literária Dialógica, que é objeto desta pesquisa; exceções poderão ocorrer caso tratem de alguma citação que utilize o termo cânone.

Quadro 5 – Quantidade de artigos, dissertações e teses que mencionam os(as) autores(as) referenciais desta pesquisa

Autores(as)	Quantidade de artigos/dissertações/teses em que são citados
Ana Maria Machado	5
Ítalo Calvino	11
Ezra Pound	3
Harold Bloom	19
T. S. Eliot	5
Leyla Perrone-Moisés	13
Ernst Curtius	7

Fonte: Artigos e teses listados nas tabelas 7 e 8, e dos autores citados no início desta seção.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Faz-se importante ressaltar que nem todos esses autores fazem parte da mesma linha ideológica, há até de se perceber que, em dado momento, alguns se mostrem críticos à obra de outros⁶⁰, mas, como não é o objetivo desta dissertação alinhar suas teorias, servimo-nos da definição e da compreensão que fazem do que seja um clássico literário.

As considerações apresentadas por Ana Maria Machado sobre os clássicos vão iniciar esta reflexão. Em seu livro *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*, encontra-se uma definição de clássico que permite ao leitor compreender a relevância de uma obra assim considerada: “Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda” (MACHADO, 2009, p. 15).

Além dessa definição, a autora cita também alguns fatores que favorecem o desenvolvimento do indivíduo se boas leituras começarem a serem realizadas desde a infância, mesmo se a criança ainda não estiver alfabetizada. Pode ser citado o fato de que na infância a criança vai começando a construir seus gostos e experiências, assim, a autora discorre sobre os primeiros contatos de alguns escritores famosos com a literatura e completa: “Prefiro chamar a atenção para o fato de que esses diferentes livros foram lidos cedo, na infância ou adolescência, e passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi” (MACHADO, 2009, p. 11).

É importante destacar que Machado (2009) não incentiva uma leitura mecânica e quantitativa. Para ela, não é interessante (principalmente para as crianças) “estimular” leituras somente para fazer provas e responder questionários, “Monteiro Lobato, por exemplo, dizia que obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura” (MACHADO, 2009, p. 14). Nesse sentido, quando muitos professores(as) relatam que seus(suas) alunos(as) não gostam de ler, a forma

⁶⁰ Em Bloom (1995), é possível identificar algumas posições contrárias a Eliot e a Pound.

como essa leitura está sendo desenvolvida ou solicitada pode ser o motivo que faz com que a leitura se torne uma atividade sem motivação e/ou sem sentido para o(a) aluno(a).

Machado (2009), assim como Cândido (2011), compara a necessidade de boas leituras para o intelecto com a necessidade do alimento para o corpo, e acrescenta mais, considera que a leitura de boas obras além de ser um direito, é uma forma de oposição a um sistema de ensino que há tanto dissemina a exclusão social e cultural implicitamente nos conteúdos curriculares.

Do mesmo jeito que a gente tem de saber ler para não ficar à margem da civilização, tem de conhecer minimamente o cânone. Sei que esta minha posição é polêmica em tempos politicamente corretos, e respeito sinceramente muitos que a refutam. Uma parte de mim também não se sente nada à vontade diante dessas escolhas tradicionais. Mas não posso mudar o que já passou. E não creio que a forma de mudar o que ainda vem por aí seja ignorando o que se constituiu antes (MACHADO, 2009, p. 133).

Esse pensamento de Machado reforça o que dizem Perrone-Moisés (2009) e Bloom (1995) sobre a valorização do que já foi produzido e de possíveis inclusões de autores contemporâneos entre os clássicos, como será abordado em seguida. Valorizar as obras clássicas e querer que sejam propagadas principalmente nos ambientes escolares para promover uma educação literária qualitativa não significa ignorar as obras contemporâneas, mas é, sobretudo, possibilitar que aqueles(as) que foram e são por séculos relegados à margem social, tenham acesso ao rico “patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora” (MACHADO, 2009, P. 18).

Outro importante nome da literatura que legitima o uso dos clássicos é o de Ítalo Calvino. Ele apresenta em seu livro *“Por que ler os clássicos”* quatorze aspectos e/ou características sobre os livros clássicos que se completam e se aplicam em diferentes disposições e questionamentos diante do mesmo. Aqui serão destacadas algumas dessas características.

“1 – Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’” (CALVINO, 2007, p. 9). A essa primeira definição, compreende-se que quem já fez leitura de determinada obra e por diferentes motivos refaz outras leituras da mesma, atribui a estas um novo sentido, identifica um novo conhecimento, experimenta novas sensações. Nesse mesmo aspecto, se percebe a definição “6 – Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p. 11), e a definição “9 – Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO,

2007, p. 12), que também fazem referência a essa “inconclusão” advinda da leitura de um clássico.

“2 – Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (CALVINO, 2007, p. 10).

“3 – Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p. 10).

A essas definições, Calvino aponta fatores que influenciam a compreensão da leitura de um clássico na infância e juventude, visto que ele considera que uma boa leitura acontece com o amadurecimento e com a experiência de vida. Assim, segundo o autor, uma leitura de um clássico nesta época da vida pode deixar passar despercebidos alguns valores e/ou fatos importantes presentes na obra, que um leitor experiente aprecia e identifica com mais detalhe. Ao mesmo tempo, ele ressalta que as boas leituras feitas enquanto jovem permitirão ao indivíduo estabelecer critérios e modelos estéticos e de valor em seu gosto literário.

Assim, estabelece-se uma relação com as próximas definições, que se referem à releitura de tais obras.

“4 – Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” (CALVINO, 2007, p. 11).

“5 – Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (CALVINO, 2007, p. 11).

As possíveis distrações próprias da infância e juventude não invalidam os sinais deixados por uma boa leitura literária. É possível que a releitura na vida adulta de uma obra conhecida enquanto criança ou adolescente permeie outras sensações e conhecimentos; é isso que faz com que uma obra seja clássica, independentemente do período em que foi lida, sempre permite uma nova descoberta; independentemente de ser a primeira leitura, permite que cada leitor a compreenda de acordo com suas experiências.

Ao afirmar que um clássico permite “descobertas”, Calvino pontua que não se trata necessariamente de algo que não se conhecia ou não se sabia, mas se trata das sensações que a (re)leitura permite.

“7 – Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 2007, p. 11).

“8 – *Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe*” (CALVINO, 2007, p. 12).

A essas definições, Calvino aborda a importância de que sejam feitas as leituras das obras originais para que o(a) leitor(a) possa confirmar ou negar as impressões que tinha a respeito da obra antes de lê-la, pois algumas adaptações podem conter essas impressões do autor “intermediário” e isso faz com que se perca a essência que o texto original pode transmitir.

“10 – *Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs*” (CALVINO, 2007, p. 13).

“11 – *O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele*” (CALVINO, 2007, p. 13). O autor possibilita uma reflexão sobre a função que a escola tem a respeito de proporcionar o contato entre alunos(as) e clássicos literários, para que futuramente nas “leituras desinteressadas”, cada pessoa possa eleger aquelas que lhes serão essenciais.

“12 – *Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia*” (CALVINO, 2007, p. 14). Calvino, nesse ponto, aborda a questão das leituras atuais como jornais ou um lançamento de alguma obra do nosso tempo. Segundo o autor não significa que não devamos ler tais obras, mas deixa claro que é importante contextualizar historicamente o tempo em relação aos clássicos literários para compreendê-los e valorizá-los.

“13 – *É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo*” (CALVINO, 2007, p. 15). Enquanto as leituras atuais nos remetem ao rumor que nos envolve, ao diverso e acelerado estilo de viver “[...] o discurso dos clássicos soa claro e articulado no interior da casa” (CALVINO, 2007, p. 15). É possível, assim, neste ponto, estabelecer uma relação com a última definição: “14 – *É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível*” (CALVINO, 2007, p. 15).

Dessa forma, Calvino apresenta as definições e/ou características de clássico de forma que cada leitor, independentemente da idade ou das experiências literárias, passe por essas descobertas e sensações. “[...] não se pense que os clássicos devem ser lidos porque ‘servem’ para qualquer coisa. A única razão que se apresenta é que ler os clássicos é melhor que não ler os clássicos” (CALVINO, 2007, p. 16). Com essas compreensões, reitera-se uma vez mais que não se trata de propagar uma cultura elitista, conhecer e estimular os(as) alunos(as) a

fazer leituras de obras literárias clássicas é permitir que vivenciem sensações e emoções que a leitura de um bom livro é capaz de proporcionar.

Outro importante nome da crítica literária é o do poeta e crítico americano Ezra Pound, que, no livro “*ABC da Literatura*”, faz algumas colocações sobre os clássicos. Sua definição é que “um clássico é clássico não porque esteja conforme a certas regras estruturais ou se ajuste a certas definições (das quais o autor clássico provavelmente jamais teve conhecimento). Ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível” (POUND, 2006, p. 21-22).

Assim como outros autores aqui citados, Pound (2006) aborda atemporalidade que é própria das obras literárias clássicas; dentre outras razões, afirma que é preciso separar as boas obras literárias daquelas que agregam menor valor, e destaca a importância de “popularizar a melhor poesia”⁶¹ para não cometer o engano de considerar que literatura de qualidade esteja presente em um livro chato.

Outro motivo pelo qual Pound se posiciona favorável à utilização dos clássicos na escola e/ou academia, é por permitir que o(a) próprio(a) aluno(a) tenha condições de escolher o tipo de leitura que será melhor para si, e isto não acontecerá se as práticas escolares de leitura continuarem se pautando em obrigatoriedade e imposição por parte dos(as) professores(as) ou da escola.

É impossível aferir a ação de um produto químico simplesmente acrescentando-lhe um pouco mais do mesmo produto. Para conhecê-lo é preciso conhecer os seus limites, saber o que ele é e o que ele não é. Que substâncias são mais leves ou mais pesadas, mais elásticas ou mais compactas. Impossível medir um produto por si mesmo, diluindo-o apenas com alguma substância neutra (POUND, 2006, p. 60).

Assim, mais que dizer o que o(a) aluno(a) deve ou não ler, é preciso antes permitir que ele(a) tenha acesso a obras diversas, que conheça diferentes fontes de leitura, todavia este contato não pode acontecer de forma desmotivadora ou ser imposto como obrigação. O entusiasmo pela leitura precisa acontecer de maneira prazerosa para que, conhecendo-a, o(a) aluno(a) possa eleger o tipo de leitura que melhor lhe agrada e/ou lhe acrescente conhecimento.

Enquanto as definições de Calvino permitem ao leitor diferentes modos de compreender o que é um clássico literário, o crítico Harold Bloom na obra “*O Cânone*

⁶¹ Expressão utilizada pelo autor Pound (2006, p. 21).

Ocidental” é enfático ao afirmar que a existência do cânone se deve à função da finitude do ser humano.

Originalmente, o cânone significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino, e apesar da recente política de multiculturalismo, a verdadeira questão do Cânone continua sendo: Que tentará ler o indivíduo que ainda deseja ler, tão tarde na história? Os setenta anos bíblicos já não bastam para ler mais que uma seleção dos grandes escritores o que se pode chamar de tradição ocidental, quanto mais de todas as tradições do mundo. Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso” (BLOOM, 1995, p. 23).

Assim, Bloom (1995, p. 8) não compreende o cânone como algo a serviço da classe dominante. Para ele, “O cânone, longe de ser o criado da classe social, é o ministro da morte”. É notório em seus escritos que, para ele, abrir o cânone para inserir uma “subliteratura⁶²” não significa fazer justiça social em nome dos autores excluídos como mulheres, negros, pobres, entre outros, pois “ler a serviço de qualquer ideologia é, em minha opinião, não ler de modo algum” (BLOOM, 1995, p. 36).

Diante dessa posição de Bloom, vale retomar o que já foi citado nas páginas anteriores dessa dissertação a respeito da influência que os clássicos literários exerceram e exercem na formação de um(a) aluno(a), já que, historicamente, houve uma ideologia da classe dominante em relação ao clássicos. Basta observarmos que essas obras dificilmente chegam às escolas da periferia, aos cursos de formação de professores ou são encontrados nas atividades dos livros didáticos, mas estão presentes nos vestibulares das mais disputadas universidades e nos concursos públicos; assim, é inevitável reiterar que todos(as) os(as) alunos(as), em todas as etapas de ensino, inclusive nos anos iniciais, precisam ter acesso a tais obras.

Quando Bloom (1995) afirma que o discurso do “politicamente correto” em relação à literatura chegou às universidades e às escolas de forma equivocada, defende a ideia de que os clássicos sejam estudados. Isso não significa defender o preconceito ou ser machista, mas significa, a nosso ver, permitir que esse rico conhecimento acumulado ao longo do tempo se faça conhecido por um número maior de pessoas, já que a leitura e o acesso à informação nos tempos atuais não precisam ser restritos; o equívoco está em continuar restringindo o acesso das pessoas às obras literárias clássicas em nome de uma justiça social.

Ou existiram valores estéticos, ou existem apenas os superdeterminismos de raça, classe e gênero social. Deve-se escolher, pois, se se acredita que todo valor atribuído a poemas, peças, romances ou contos é apenas uma

⁶² Termo utilizado pelo autor para se referir aos livros que os autores contrários ao cânone desejam incluir nesta categoria.

mistificação a serviço da classe dominante, então por que se deve ler afinal, em vez de ir servir às desesperadas necessidades das classes exploradas? A ideia de que beneficiamos os humilhados e ofendidos lendo alguém das origens deles, em vez de ler Shakespeare, é uma das mais curiosas ilusões já promovidas por ou em nossas escolas (BLOOM, 1995, p. 495).

Por mais polêmica ou preconceituosa que possa parecer essa afirmação, ela é, em nossa concepção, carregada de verdade. Não faz sentido apresentar ao aluno(a) aquilo que ele(a) já conhece ou que lhe é familiar, mas também não se trata de ler por ler, “a tradição não é apenas um passar adiante ou processo de transmissão benigna” (BLOOM, 1995, p. 18). Os textos clássicos estão a serviço do conhecimento para contribuir que a aprendizagem escolar e/ou acadêmica vá além daquilo que o(a) aluno(a) possui.

Ao abordar o assunto clássicos literários, outro nome importante é o de Thomas Stearns Eliot, poeta e crítico literário. No livro “*De poesia e poetas*”, ele apresenta, no primeiro capítulo, uma subseção intitulada “O que é um clássico”, e já no início esclarece que:

Não pretendo substituir, ou proscrever, qualquer uso da palavra “clássico” que uma utilização anterior haja tornado permissível. A palavra tem e continuará a ter diversos significados em diversos contextos: interesse-me por um único significado em um único contexto (ELIOT, 1991, p. 76).

O contexto e o significado a que ele se refere versam sobre a compreensão de clássico como ápice da maturidade, e nisto envolve a maturidade linguística do autor e a maturidade de uma determinada língua.

Ao propor essa compreensão, Eliot (1991) afirma que entre os principais clássicos estão os que tiveram origem em língua latina e cita Virgílio como o maior poeta da história, por ter atingido a maturidade linguística, por conhecer a história de seu povo que também chegou à maturidade e por buscar sempre o aperfeiçoamento de suas obras; essa maturidade reflete, portanto, a ruptura com determinado momento histórico de um povo ou sociedade.

Eliot (1991) considera também que a literatura inglesa é uma das mais importantes, tendo como exemplo Shakespeare; nesse ponto, Eliot e Bloom⁶³ possuem as mesmas considerações sobre a importância canônica de tal autor.

A maturidade linguística retratada por Eliot representa o conhecimento da língua pelo autor que, quando está ciente ampla e ricamente da estrutura da língua, é capaz de se expressar de forma simples sem perder a riqueza literária.

⁶³ Os autores T. S. Eliot e Harold Bloom são americanos e considerados renomados no campo da crítica literária, assim podemos afirmar mais uma vez, que a influência da língua é um fator que corrobora para a consolidação de uma posição perante a literatura universal.

Quando um autor parece haver perdido, em seu amor à estrutura elaborada, a capacidade de dizer qualquer coisa de modo simples, quando seu apego ao modelo torna-se tal que ele diz coisas afetadamente no momento em que o melhor seria dizê-las com simplicidade, limitando assim seu espectro de expressão, o processo de complexidade deixa de ser inteiramente benigno, e o escritor começa a perder o contato com a língua falada (ELIOT, 1991, p. 84).

Para Eliot, poucos são os autores e as obras clássicas disponíveis na literatura que possuem essa característica de maturidade e de conhecimento da língua, uma vez que maturidade linguística não é sinônimo de fala ou escrita difícil, é conhecer de tal modo uma língua a ponto de saber utilizá-la de diferentes formas; e afirma que “[...] considerar qualquer obra de arte ‘clássica’ implica ou o mais alto elogio, ou o mais desdenhoso abuso, conforme a parte a que pertença” (ELIOT, 1991, 77).

A partir desses recortes, se reforça a compreensão de que “o acesso à literatura universal transforma-se num veículo importante do educar-se em comunhão, como dizia Paulo Freire [...]” (FLECHA e MELLO, 2005, p. 32). É necessário, portanto, a utilização das obras literárias clássicas para contribuir com uma formação escolar e/ou acadêmica que valorize o conhecimento produzido até nossos dias, destacando que este não se faz de forma mecânica ou obrigatória, nem tampouco sem a direta participação dos(as) alunos(as) nesse processo.

Considerando que alguns escritores também são críticos literários e, como o conhecimento não é algo pronto e definido, a divergência entre a escolha dos clássicos está na vertente ideológica e/ou política que cada crítico possui. Assim, serão apontados a seguir (a partir das considerações dos autores até agora citados e de outros utilizados na pesquisa) alguns setores da sociedade que possuem “apreço” e, por isso, podem eleger uma obra como clássica ou não.

Retornaremos a Curtius (2013), para buscar uma possível resposta para essa questão. No início desta seção, foi relatado que é antiga a prática de selecionar autores, iniciou-se com a prática da Igreja que desde a Antiguidade selecionava alguns autores para a formação do seu cânone, os chamados Doutores da Igreja. A essa seleção, envolviam algumas características e/ou requisitos como, por exemplo, os escritores precisavam ser Padres da Igreja e ser considerados *antiqui*.⁶⁴

⁶⁴ Para essa palavra Curtius (2013), nos apresenta algumas definições: “A distinção entre velho e novo não tem um significado polêmico. Pode também designar a sequência de dois estilos ou épocas que se sucedem como a ‘comédia antiga’, a ‘média’ e a ‘nova’, ou os dois Testamentos da Igreja cristã”. (p. 314). Ele afirma, ainda, que esse conceito na Antiguidade seria como se nós não tivéssemos atualmente os conceitos “[...] bem

É possível que, ao longo do tempo, algumas obras literárias sejam incluídas no seletivo grupo das clássicas, mas vale ressaltar que esta escolha não se dá aleatoriamente. Dentre diversos aspectos de “classificação” dos clássicos, destacamos que “os próprios escritores, artistas, compositores determinam cânones, fazem a ponte entre fortes precursores e fortes sucessores” (BLOOM, 1995, p. 495). Assim, quando um autor que possui autoridade literária ou artística cita outros autores como referência em seu trabalho, cria-se uma das formas de definição do cânone.

No mesmo sentido, Perrone-Moisés afirma que:

A escolha efetuada por um escritor entre os nomes-obras do passado é fortemente interessada: trata-se, para o escritor, de julgar e selecionar com vistas a um fazer. A ‘história’ resultante dessa escolha é pragmática: ler para escrever, julgar e escolher para orientar a escrita futura (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 25-26).

Considerando esse mesmo aspecto, podemos citar também Eliot que atribui ao grande valor das obras de Virgílio a sua capacidade de compreender e de utilizar o conhecimento “produzido” por seus antecessores.

Mas vale a pena repetir que o estilo de Virgílio não teria sido possível sem que houvesse uma literatura a sua retaguarda, e sem que houvesse de sua parte um conhecimento muito íntimo dessa literatura, de modo que, em certo sentido, ele estava reescrevendo a poesia latina, como nos casos em que toma de empréstimo uma frase ou uma invenção de um antecessor e as aperfeiçoa (ELIOT, 1991, p. 89).

Mas há também outros “setores” que podem apontar uma obra como clássica e, de acordo com Moreira (2003), Ribeiro e Barbosa (2015), Henriques (1997), são: escolas e/ou universidades, professores, editoras, grupos sociais, críticos literários e organizações literárias. Dentre esses “setores”, Henriques (1997) afirma que os críticos literários são aqueles que mais podem influenciar a determinação de uma obra como clássica ou não:

Afinal, a credibilidade necessária para uma obra é um conjunto de fatores que desafia o crítico diante do autor, do público, dos editores e dos demais autores contemporâneos. Estes seguimentos, mesmo unidos, quase nada conseguem; a crítica, solitária que seja, detém o poder rotulador – nem que só venha a utilizá-lo muitos anos depois (HENRIQUES, 1997, p. 97).

No mesmo sentido, Marisa Lajolo afirma que a escola tem importância fundamental quanto à propagação da literatura clássica:

definidos de Antiguidade, Idade Média e Tempos Modernos, [...] só dispuséssemos da palavra ‘passado’”. (CURTIUS, 2013, p. 315).

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior eficiência vêm cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros em circulação (LAJOLO, 1984, p. 18).

Se se considerar atualmente esses “setores”, serão encontradas as divergências acerca das escolhas de tais obras, pois há de se considerar que muitos desses grupos não visam a uma unificação de valores, mas procuram explicitar seus interesses e/ou ideologias ao propor a canonicidade de determinada obra literária.

Para exemplificar essa consideração, dentre alguns autores utilizados para desenvolver esta dissertação, quatro deles nos apresentam sua lista e/ou indicações de clássicos da literatura que devem passar em algum momento pelas mãos dos leitores: Harold Bloom (1995), Ítalo Calvino (2007), Ana Maria Machado (2009) e Jane Gleeson-White (2010); nessas “listas” há títulos em comum, mas há também muita diversidade, por isso Gleeson-White, antes de iniciar a descrever quais são tais obras, afirma que “todos temos nossos clássicos favoritos, obras pelas quais somos apaixonados, que se tornam ‘nossos’ clássicos favoritos [...]” (GLEESON-WHITE, 2010, p. 19).

Então, partindo dessa premissa e das concepções de Bloom e de Perrone-Moisés, sobre o papel dos próprios escritores na definição de clássicos, tem-se assim uma possível resposta para um dos questionamentos nos quais alguns críticos literários modernos e contemporâneos têm se apoiado para questionar a escolha de um ou outro autor/obra na lista dos clássicos. Machado (2009, p. 134) afirma que “com mais gente lendo mais e melhor, podendo comparar, argumentar, refutar, é bem possível que alguns títulos passem também a ser menos valorizados, abrindo espaço no cânone”. Por isso, reitera-se a importância de fazer com que os(as) alunos(as), desde os primeiros anos de escolaridade, conheçam bons textos literários, para que se tornem leitores críticos e capazes de se posicionar diante de uma possível imposição de valores culturais.

Há na academia outro questionamento sobre os clássicos: quais as características de uma obra clássica? Faz-se necessário mais uma vez retomar que não há um consenso na literatura ou mesmo definições claras de quais características presentes em uma obra façam desta um clássico. O que será abordado neste tópico são reflexões que alguns autores e críticos literários explicitaram de determinadas obras que se fizeram essenciais para a literatura, já que, “embora o cânone não ofereça os critérios para a seleção das obras, expressa

um conjunto de regras ou pontos comuns que são compartilhados pelo grupo de homens de letras” (MOREIRA, 2003, p. 93).

As características encontradas durante as leituras e que serão abordadas nesta pesquisa são: linguagem, atemporalidade, maestria técnica, concisão e exatidão, visualidade e sonoridade, intensidade, completude e fragmentação, intransitividade, utilidade, impessoalidade, universalidade, novidade, leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade.

As primeiras atribuições ao termo clássico, como Curtius (2013) exemplifica em Aulo Gélcio, eram utilizadas, por exemplo, aos escritores que possuíam um vasto conhecimento acerca da utilização da **linguagem**: “Devemos usar *quadriga* e *arena* no plural ou no singular? Para isso devemos ater-nos à maneira como emprega essas palavras algum autor modelar” (GÉLIO, apud CURTIUS, 2013, p. 311).

Dentre algumas das características citadas por Bloom, a abordagem referente ao valor da linguagem também entra em cena: “a gente só entra no cânone pela força poética, que se constitui basicamente de um amálgama: domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, conhecimento, dicção exuberante” (BLOOM, 1995, p. 36).

Mesmo que ainda não haja uma universalização desses conceitos, é possível destacar um que se faz comum entre todas as leituras que abordavam esta questão: domínio na utilização da linguagem. Além dos citados anteriormente, tem-se Eliot (1991), Pound (2006), Machado (2009), Moreira (2003), Danese (2012), dentre outros.

Outra característica que marca uma obra literária clássica é a capacidade de se fazer atual ao mesmo tempo em que se remete ao tempo de sua criação, ou seja, uma obra clássica tem a característica de apresentar uma compreensão diferente em cada época, mas nenhuma menos importante que outra.

De acordo com Moreira (2003), as obras clássicas também possuem a função de prover modelos e inspiração, transmitir a herança do pensamento, criar marcos de referência, legitimar a teoria, oferecer uma perspectiva histórica, pluralizar. Todas essas funções podem ser compreendidas com a definição da autora: “[...] somente poderá pleitear a condição de escolhida a obra que, pelos menos, justifique sua releitura. A simplicidade da fórmula ensina isso: o livro que nunca mais foi lido não faz jus ao ingresso no mundo eleitos” (MOREIRA, 2003, p. 93).

Harold Bloom também defende essa posição de que para ser canônica, uma obra precisa merecer releituras. “Um antigo teste para o canônico continua sendo ferozmente válido: se não exige releitura, a obra não se qualifica” (BLOOM, 1995, p. 37).

Ítalo Calvino (2007, p. 12) afirma que “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. Assim se observa que esse autor também apresenta a característica da **atemporalidade** como marca de um clássico.

Ana Maria Machado (2009) se refere aos clássicos como “eternos e sempre novos”. Assim, muitos autores também destacam a capacidade que os livros clássicos têm de se fazer atuais em qualquer momento em que são lidos. Ao destacar essa característica de ser atemporal, ressaltamos que se faz necessário também compreender o contexto histórico em que determinada obra literária foi escrita, para que essa atemporalidade venha carregada de sentidos e não de valores de determinada época que podem não valer atualmente. Nesse sentido, Levoratti (2008, p. 119) esclarece que, “[...] portanto, tentar compreender e explicar uma obra a partir das condições somente de uma época mais próxima da sua criação, não permite compreender seu sentido mais profundo”.

Ainda sobre as características dos clássicos literários, Perrone-Moisés (2009) elenca algumas que ela identificou nos posicionamentos de alguns críticos modernos⁶⁵ que consideram serem estas, especificidades essenciais dos clássicos literários.

Maestria técnica: assim como Eliot (1991) e Bloom (1995), a autora afirma que, em uma obra literária clássica, “o resultado não depende apenas da inspiração, mas de uma técnica que precisa se aprendida e desenvolvida, e a partir daí, reinventada e nova” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 154).

Outros valores de um clássico por ela elencados são o de **concisão** e de **exatidão**. Aqui neste ponto, voltamos à questão da importância de se utilizar a linguagem de forma simples e adequada, mas sem perder a riqueza, pois “ser capaz de dizer muito em poucas palavras é algo louvado desde a Antiguidade, porque o excesso de palavras era então visto como puro ornamento, afastamento da verdade, e, no caso da oratória, cansava o ouvinte” (Ibid. p. 156).

Há também de se valorizar a **visualidade** e a **sonoridade**, esta última se refere aos poemas. A visualidade é uma característica que “auxilia” o leitor em uma compreensão mais crítica, também atrelada à questão da **intensidade**, que se refere ao papel das emoções possíveis a partir da leitura de obras literárias.

Completude e fragmentação são outros valores que Perrone-Moisés destaca como necessários em um clássico literário. “A totalidade é uma coerência estrutural, um conjunto de

⁶⁵ Os críticos dos quais Perrone-Moisés (2009) se fundamentou para descrever essas características são: Ezra Pound, T. S. Eliot, Jorge Luis Borges, Octavio Paz, Italo Calvino, Michel Butor, Haroldo de Campos e Philippe Sollers.

linhas de força que orientam as direções de leitura de modo flexível, e não mais uma unidade essencial do sentido que a obra revelaria [...]” (Ibid. p. 163).

Outros valores apresentados ainda são **intransitividade**, que é a característica própria da obra; a **utilidade** é outro valor que, segundo a autora, tem tido diferentes concepções pelos críticos; há, ainda, a utilidade estética, política, da linguagem ou da arte.

A característica da **impessoalidade**, a autora relaciona-a com uma “despersonalização” do autor, e afirma ainda que essa particularidade está atrelada à intransitividade já que, “é a intransitividade da literatura que garante à obra um valor geral, que supera o individual e o circunstancial” (Ibid. p. 167).

Universalidade é também uma característica que Perrone-Moisés aborda como necessária à literatura, ou seja, é universal o texto que pode abranger o maior número de leitores. Nesse sentido, afirma que “a obra deve ter uma função de conhecimento e de autoconhecimento, que só pode ser exercida se ela disser respeito a todos os homens” (Ibid. p. 170).

Por fim, Perrone-Moisés discorre sobre a característica **novidade**. A autora afirma que essa é uma característica que os críticos modernos atribuíram à literatura, que se refere à surpresa que o texto pode proporcionar ao leitor. O que na Antiguidade era utilizado pelos oradores para atrair a atenção dos ouvintes, é considerado pelos críticos como essencial, “a grande obra não é apenas nova em seu tempo, mas mantém sua atualidade; este é um requisito para entrar no cânone moderno e, ao mesmo tempo, é o que distingue o novo poético da moda passageira ou da novidade do consumo” (Ibid. p. 171).

Assim como Perrone-Moisés, Ítalo Calvino (1988) apresenta algumas características que também considera essencial em uma boa literatura; elas fazem parte do livro “*Seis propostas para o próximo milênio*”⁶⁶ escrito no ano de 1985. Esses textos trazem cinco propostas que são: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade. A sexta proposta seria *consistência*, mas o autor não terminou de escrevê-la, pois faleceu antes.

Ao falar sobre **leveza**, Calvino propõe que a literatura não seja compreendida como algo pesado no sentido de ser enfadonho ou grosseiro. Para tanto, ele exemplifica essa característica com o mito de Medusa e Perseu, enfatizando, assim, a “vulnerabilidade” presente naquele “monstro”. Outra exemplificação interessante que Calvino faz em relação à leveza é sobre os softwares e os hardwares que hoje estão ativos na vida cotidiana. “É verdade

⁶⁶ Essas propostas fazem parte de algumas conferências que o autor faria em 1986 na Universidade de Harvard.

que o software não poderia exercer seu poder de leveza senão mediante o peso do hardware, mas é o software que comanda, que age sobre o mundo exterior e sobre as máquinas” (CALVINO, 1988, p. 20). Nesse sentido, a leveza a que Calvino se refere não significa uma literatura vazia, mas uma literatura precisa.

Em relação à **rapidez**, o autor relata, entre outros exemplos, o conto do imperador Carlos Magno, que se apaixonou por uma camponesa, mas, vindo esta a falecer, ele se apegou ao seu corpo até que um sacerdote descobriu que havia naquele corpo inerte um precioso anel; assim, o sacerdote guardou o anel em diferentes lugares e objetos, aos quais o imperador também se apegava ao mesmo tempo que ignorava quando não era mais o “refúgio” do anel.

“A rapidez e a concisão do estilo agradam porque apresentam à alma uma turba de ideias simultâneas, ou cuja sucessão é tão rápida que parecem simultâneas, e fazem a alma ondular numa tal abundância de pensamento, imagens ou sensações [...]” (CALVINO, 1988, p. 55).

Para falar sobre a **exatidão**, Calvino revela três exemplos, o de um projeto de construção bem calculado e definido, o de imagens visuais bem nítidas e o de uma linguagem que possa expressar sensações e/ou abstrações. Ele expõe, porém, que essa é uma tarefa difícil, principalmente em se tratando de exprimir com a linguagem tantas sensações, mas ressalta, porém, que esta deve ser a busca de um autor, a tentativa de expressar os detalhes, pois a utilização das palavras ou das imagens em um texto não pode feita de forma ocasional.

À **visibilidade**, Calvino atribui a capacidade de permitir envolver a imaginação atrelada às palavras. Ele exemplifica que um filme, antes de chegar ao cinema, foi lido, imaginado e depois transformado em ação; a mesma capacidade de visibilidade, segundo Calvino, está expressa nas imagens sacras ou nos quadrinhos que só se utilizam de imagens, mas que transmitem uma linguagem com clareza.

O que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance ou uma reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante dos olhos, se não toda cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem no indistinto (CALVINO, 1988, p.99).

O autor adverte, ainda, que no momento atual não podemos perder a capacidade de “fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca” (CALVINO, 1988, p. 108).

Calvino se refere à **multiplicidade** propiciada pelo conhecimento, enaltece escritores que fazem de suas obras “enciclopédias”; a multiplicidade é forma de “conexão em rede” dos fatos, das pessoas e das coisas do mundo, já que “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (CALVINO, 1988, p. 138).

Para Calvino, a literatura precisa ser capaz de permitir que as pessoas interajam com os objetos do conhecimento, e afirma que “isso ocorre mediante a exploração do potencial semântico das palavras, de toda a variedade de formas verbais e sintáticas, com suas conotações e coloridos e efeitos o mais das vezes cômicos que seu relacionamento comporta” (Ibid. p. 123)

Após essas reflexões sobre a origem do cânone, sobre quem e por que se define um cânone, ainda ficam outros questionamentos. Por que em muitas práticas de leitura e de alfabetização a maioria dos(as) educadores(as) se atém somente aos fragmentos de textos descontextualizados presentes nos livros didáticos em vez de propor uma busca por novas e riquíssimas obras canônicas?

A resposta para esse questionamento pode estar no longo processo da educação universal, em que apenas uma pequena parcela dos indivíduos teve acesso a ela.

[...] Tradicionalmente, a leitura devia ser para poucos porque ela é sempre um elemento de poder e podia ameaçar as minorias que controlavam os livros (e o conhecimento, o saber, a informação). Esses ideais de alfabetização para todos e acesso amplo aos livros são muito recentes na História. Mas como estão aí, e não há mais jeito para conseguir manter a massa na ignorância total, até parece que surgiu outra tática de propósito: distrair a maioria da população com outras coisas, para que ela nem perceba que tem uma arca cheia de um rico tesouro bem à sua disposição, pertinho, ali no canto da sala (MACHADO, 2009, p. 18).

É principalmente por esses dados históricos, culturais e sociais, que salientamos a importância de apresentar os clássicos aos educandos(as) para que tenham acesso ao menos a uma pequena parte de todo conhecimento produzido ao longo dos séculos, pois, do contrário, extinguir a lista dos clássicos seria, como afirma Machado (2009), segregá-los das mais fascinantes histórias e possibilidades de construção do conhecimento.

Assim, à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. [...] Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a

principal seja o prazer que essa leitura nos dá. [...] existe, por exemplo, o gosto pela viagem – um prazer muito especial, que não deve ser confundido com fuga, evasão ou escapismo. É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade (MACHADO, 2009, p. 19).

Desse modo, não existem motivos para não apresentar obras de literatura clássica nas escolas públicas. Mesmo com o decorrer do tempo e contra as expectativas, essas obras saíram das mãos das elites e podem ganhar espaço em diferentes esferas sociais. Os clássicos literários, conforme as reflexões até aqui apresentadas, provocam o interesse pela leitura e mantêm viva as memórias históricas e culturais por meio da literatura.

Quando se apresenta um clássico literário para alunos(as), principalmente para os que vivem em condições de resistência social/cultural, deve-se refletir com eles(as), dentre outros aspectos, o contexto em que tal obra foi produzida, pois toda leitura de um clássico exige uma contextualização do tempo cronológico, histórico, social e/ou político; caso contrário, será compreendido como uma história antiga.

Por isso, quando um crítico se posiciona contrário aos clássicos, se baseando primordialmente no argumento de que esta leitura se trata de uma cultura ou ideologia dominante, isso pode ser refutado, tendo-se em vista que “talvez esse cânone masculino e eurocêntrico reflita apenas o fato de que até hoje houve mais leitores brancos, homens e europeus” (MACHADO, 2009, p. 133). Porém, constata-se que, para bem realizar a leitura de um clássico, não se deve apegar somente aos valores que estão ali inseridos, mas é preciso propor o questionamento, a reflexão para compreender todo o processo histórico e cultural que sustentou tais valores.

A partir dessas considerações, propõe-se que a leitura de poemas seja realizada a partir da Tertúlia Literária Dialógica, com vistas a promover o desenvolvimento da criticidade por meio da reflexão coletiva e, assim, conciliar a necessidade de preservar o “patrimônio literário” deixado pelos clássicos com o primordial processo de alfabetização.

4 “SOMOS FEITOS DAQUILO QUE VIVEMOS E DAQUILO QUE LEMOS”: O PERCURSO DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.⁶⁷

Eleger a metodologia de pesquisa que mais contribuirá para alcançar os objetivos de uma pesquisa é fundamental para garantir a validade e o rigor necessários na coleta dos dados. Para desenvolver esta dissertação e responder ao problema “Quais as características presentes nos clássicos literários que justificam seu uso na Tertúlia Literária Dialógica?”, utilizamo-nos da Pesquisa Bibliográfica, que, de acordo com a definição de Gil (2002, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Em Marconi e Lakatos (2017, p. 200), encontramos também que a finalidade da pesquisa bibliográfica é “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois não possui objetivo de apresentar informações numéricas, já que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Portanto, apesar de o tema leitura de clássicos ser pesquisado por diferentes vertentes, buscou-se explicar a partir desta pesquisa, a contribuição da leitura de poemas clássicos para o Ciclo da Alfabetização a partir da TLD, o que caracteriza a abordagem qualitativa; assim, o foco da pesquisa são os elementos “que não podem ser quantificados, centrando-se na

⁶⁷ FREIRE (2007, p. 29).

compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Ainda de acordo com essas autoras, as pesquisas podem ser de natureza básica ou aplicada. Assim, pode-se afirmar que esta é uma pesquisa de natureza aplicada, pois tem como objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como explicativa, pois “este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL 2007 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Assim, buscamos identificar as características dos clássicos literários que contribuem para a leitura de poemas durante a alfabetização.

Quanto aos procedimentos técnicos, Gil (2008) afirma que fazer pesquisa bibliográfica não significa repetir ou reproduzir informações e dados já antes identificados. Essa forma de pesquisa possibilita que outras conclusões ou reflexões acerca do objeto de pesquisa sejam elaboradas, ou ainda permite que alguma lacuna existente em determinada área de estudo seja identificada.

Uma dissertação com base em dados bibliográficos não tem menor valor em detrimento de uma pesquisa experimental, visto que abordará determinado assunto ou objeto de estudo com estrita complexidade, pois, de acordo com Salvador (1981, p. 35), uma dissertação se caracteriza pela sistematização reflexiva de ideias e dados coletados.

De acordo com Gil (2002), há vantagens e desvantagens em utilizar a pesquisa bibliográfica somente, em detrimento de outros métodos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas (GIL, 2002, p. 45).

Em contrapartida, o autor afirma que se utilizar exclusivamente de dados de fontes secundárias em uma pesquisa bibliográfica influencia diretamente os resultados encontrados, e para evitar equívocos, sugere que nesta forma de estudo, o pesquisador se utilize de informações disponíveis na fonte.

Esse mesmo autor classifica as fontes bibliográficas da seguinte maneira: livros de leitura corrente e livros de referência, publicações periódicas e impressos diversos.

Os livros de leitura corrente abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro, etc) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos.

Os livros de referência [...] são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm. Dessa forma, pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes (Ibid. p. 44).

As principais publicações periódicas, ainda de acordo com Gil (Ibid. p. 45), são os jornais e revistas. O autor afirma que, nestas últimas, as informações se apresentam de forma mais profunda e elaborada.

Assim, para a elaboração desta dissertação, nos valem de informações e dados presentes em livros, artigos científicos, banco de teses e dissertações.

Até chegar à delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, percorremos alguns caminhos que são necessários e complexos. Em Salvador (1981, p. 44), identificamos que, ao selecionar um assunto é preciso “[...] eliminar temas por qualquer razão preteríveis, e fixar-se naquele que, observados os critérios, merece prioridade”. O autor ressalta, ainda, que não é qualquer assunto que justifica o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e pontua alguns critérios para elegê-lo: a) corresponder ao interesse do pesquisador; b) propiciar experiências duradouras ao pesquisador; c) possuir importância teórica ou prática; d) estar adequado ao nível de qualificação pretendido; e) ter material disponível para consulta e/ou pesquisa; f) estar compatível com o tempo e recursos financeiros do pesquisador. (Ibid. p. 45).

Dessa forma, buscamos seguir estes critérios: a) o tema da pesquisa era o de interesse da pesquisadora desde o processo seletivo para o programa (poema); b) houve muito aprendizado e experiências válidas para a formação profissional e acadêmica; c) o assunto tem muitas vertentes e a que abordamos possui poucos estudos; d) e, por ser um tema de relevância, faz jus à pesquisa de mestrado; e) o material de pesquisa disponível foi de fácil acesso e se adequava às possibilidades da pesquisadora. Tendo delimitado esses pontos, partimos da questão “Quais as características presentes nos clássicos literários que justificam seu uso na Tertúlia Literária Dialógica?”.

Para responder a esse problema, a pesquisa foi realizada em quatro etapas: primeiramente, a busca de informações sobre o referencial teórico da Aprendizagem

Dialógica para conhecer e aprofundar a temática. Assim, foram realizadas leituras dos(as) autores(as) primários dessa vertente como Aubert, Elboj, Flecha, Freire, Habermas e Vigotskii; leituras de autoras secundárias dessa vertente também foram realizadas, como Mello, Gabassa, Giroto e Marigo.

O segundo passo da pesquisa foi identificar e selecionar as teses, dissertações e artigos sobre o tema clássico literário e TLD. Nessa etapa, foi realizada a leitura exploratória ou pré-leitura, que Salvador (1981, p. 97) assim define:

Certificados da existência de informações úteis, procuramos localizá-las e obter delas uma visão global para constatar se correspondem ao que prometem. Não é, pois, um estudo exaustivo das informações, mas um exame rápido, semelhante ao dos exploradores de uma região desconhecida. É que uma referência pode tratar de um assunto de nosso interesse, mas omitir o aspecto que nos preocupa. Pode fornecer dados, mas não os dados de que precisamos. A leitura exploratória visa, pois, a dar uma visão superficial das reais possibilidades da referência.

A partir dessa leitura exploratória, deu-se o terceiro passo do desenvolvimento da pesquisa: foram desenvolvidos fichamentos de acordo com o Apêndice A. Nesses fichamentos, eram anotados: a) o título do trabalho; b) o nome do autor e ano da publicação e, quando se tratava de um artigo, tese ou dissertação eram registradas as referências, pois todos esses materiais foram buscados por meio da internet; c) o resumo prático e teórico, que se refere às compreensões e/ou dúvidas sobre o texto; d) as discussões e destaques: são os pontos relevantes para esta pesquisa, tanto em relação a ideias coincidentes quanto a discordantes.

Por fim, a quarta etapa se refere ao que Salvador (1981, p. 105-106) define como leitura interpretativa:

[...] é a interpretação do que se leu em função dos fins particulares do pesquisador. Trata-se de relacionar o que o autor afirma com os problemas para os quais se está procurando uma solução. O estudo das ideias de uma obra é feito em função dos propósitos de seu autor, mas o aproveitamento de tais ideias depende dos propósitos do pesquisador. [...] É um ato de associação de ideias, de transferência de situações, de comparação de propósitos, pelo qual o pesquisador procura aplicar ou transferir as soluções da situação do autor para a própria situação, selecionando somente o que é útil e pertinente como resposta a seus problemas.

Assim, a leitura interpretativa dos textos selecionados permitiu identificar em quais aspectos determinado texto poderia contribuir com o desenvolvimento desta dissertação.

Alguns elementos foram considerados essenciais para identificar a pertinência e a utilidade, apresentados de acordo com o Anexo B.

A busca inicial sobre publicações que discorrem sobre o tema dos clássicos literários foi realizada no portal de teses e dissertações da CAPES⁶⁸; para a busca sobre a TLD, foi utilizado o portal do CREA e do NIASE. Aqui serão abordadas inicialmente as pesquisas e os resultados sobre os clássicos literários e, em seguida, sobre a TLD.

Inicialmente, a busca se deu a partir dos termos *clássico* e *cânone, literatura e literário*. Nesse ponto, obtiveram-se muitos resultados, mas, durante a leitura dos títulos, observou-se que havia assuntos de outras áreas do conhecimento como da medicina, por exemplo. Portanto, as palavras-chave foram alteradas para *cânone and literatura; canônico and literário*; e, após uma leitura rápida de alguns títulos, identificou-se que esses textos discorriam, em sua maioria, sobre educação ou literatura, mas ainda havia alguns das outras áreas do conhecimento. Assim, foram aplicados os filtros de pesquisa:

-Área do conhecimento: Letras/Linguística; Educação;

- Área de concentração: Estudos literários; Literatura comparada; Literatura e cultura.

Com objetivo inicial de delimitar a busca de materiais da última década, nesta segunda busca, não foi delimitado o tempo, pois na primeira identificaram-se alguns trabalhos anteriores ao ano de 2006 com um título e/ou resumo que poderiam contribuir com esta dissertação. Então, a busca encontrou trabalhos desde o ano de 1995, conforme o quadro a seguir. Após a busca e os filtros anteriormente descritos, foram encontrados 289 (duzentos e oitenta e nove) trabalhos.

Quadro 6 – Quantidade de teses e dissertações com o tema clássicos literários encontradas no portal CAPES

Ano de publicação	Mestrado	Doutorado	Total
1995	1	0	1
1996	0	0	0
1997	3	1	4
1998	5	1	6
1999	4	2	6
2000	9	1	10
2001	3	4	7
2002	15	1	16
2003	21	1	22
2004	15	2	17
2005	16	6	22
2006	13	3	16

⁶⁸ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Quadro 6 – Quantidade de teses e dissertações com o tema clássicos literários encontradas no portal CAPES

Ano de publicação	Mestrado	Doutorado	conclusão
			Total
2007	13	9	22
2008	10	4	14
2009	8	2	10
2010	12	5	17
2011	17	4	21
2012	13	3	16
2013	8	7	15
2014	6	6	12
2015	15	7	22
2016	8	5	13
Total	215	74	289

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Após a leitura dos títulos e de alguns resumos, quando não foi possível identificar a relação dos clássicos com o texto, foram selecionadas 31 (trinta e uma) teses e dissertações que fazem referência aos clássicos de forma geral: história da literatura, definição de termos, poema ou outros gêneros textuais. Foram excluídas aquelas que tratavam explicitamente de obras e/ou de autores específicos e aquelas que não fizeram menção ao estudo do cânone. Esses trabalhos estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 7 – Teses e dissertações selecionadas para a leitura dos resumos		
		Continua
1995	Título: A Via Crucis Do Corpo: Sujeição ao e Libertação do Cânone Social	
	Autor(a): VASCONCELOS, Jose Alcidesio Medeiros.	Instituição/Titulação: UFPE/Mestrado
1997	Título: Lima Barreto - O Cânone e o Bêbado	
	Autor(a): ALMEIDA, Luiz Alberto Scotto de.	Instituição/Titulação: UFSC/Mestrado
1998	Título: Uma História Contemporânea da Literatura Brasileira Contemporânea	
	Autor(a): DORNELLES, Olívia Maurício.	Instituição/Titulação: UERJ/Mestrado
1999	Título: A poesia romântica brasileira: corpus e canonizadores.	
	Autor(a): FIORI, Elizabeth.	Instituição/Titulação: UEL/Mestrado

Quadro 7 – Teses e dissertações selecionadas para a leitura dos resumos		
Continua		
1999	Título: O retrato feminino como cânone do século XVI na poesia Camoniana	
	Autor(a): CORTEZ, Clarice Zamonaro.	Instituição/Titulação: UNESP São Paulo/ Doutorado
2002	Título: A leitura dos Clássicos Nacionais no Ensino Médio: por que é tão difícil? - um estudo etnográfico.	
	Autor(a): JÚNIOR, Osvaldo Soares de Oliveira.	Instituição/Titulação: UNB/Mestrado
2002	Título: Adaptações de clássicos literários brasileiros: Paráfrases para o jovem leitor.	
	Autor(a): MONTEIRO, Mário Feijó Borges.	Instituição/Titulação: PUC Rio de Janeiro/Mestrado
2003	Título: A problemática do cânone literário	
	Autor(a): BORTOLIN, Célia Regina.	Instituição/Titulação: UNESP São José do Rio Preto/Mestrado
2004	Título: O cânone no vestibular da UNESP - calouro ou veterano?	
	Autor(a): RICARDO, Marinêz de Fátima.	Instituição/Titulação: UNESP Araraquara/Mestrado
2005	Título: Relações histórico-críticas acerca do cânone na literatura e nas artes.	
	Autor(a): UNES, Wolney Alfredo Arruda.	Instituição/Titulação: UNESP São José do Rio Preto/ Doutorado
2007	Título: História literária nos cursos de Letras: Cânones e tradições	
	Autor(a): OLIVEIRA, Vanderléia da Silva.	Instituição/Titulação: UEL/Doutorado
2007	Título: Políticas Culturais - Antologias: A Constituição de cânones literários no modernismo tardio	
	Autor(a): ALENCAR, João Nilson P. De.	Instituição/Titulação: UFSC/Doutorado

Quadro 7 – Teses e dissertações selecionadas para a leitura dos resumos		
Continua		
2007	Título: O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do Ensino fundamental	
	Autor(a): ARRAES, Beatriz Pinheiro.	Instituição/Titulação: UEM /Mestrado
2007	Título: Nas dobras da memória: a linguagem dos clássicos e suas adaptações.	
	Autor(a): OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de.	Instituição/Titulação: UERJ/Doutorado
2008	Título: Friedrich Hölderlin: a sobredeterminação política do estético na construção do cânone enquanto gesto tributário da recepção	
	Autor(a): ARAUJO, Daniel Teixeira da Costa.	Instituição/Titulação: UFMG/Mestrado
2009	Título: A literatura como espaço de construções utópicas: uma leitura de Quadrondo e de obras do Cânone Ficcional	
	Autor(a): PELLIZZARO, Tiago.	Instituição/Titulação: UNISC/Mestrado
2010	Título: O cânone via tradução: dos concretos aos contemporâneos	
	Autor(a): SANTOS, Andrea Soares.	Instituição/Titulação: UFMG/Doutorado
2010	Título: Formação nacional e cânone ocidental: literatura e tradição no Novo Mundo	
	Autor(a): ALEXANDER, Ian	Instituição/Titulação: UFRS/ Doutorado
2010	Título: As fraturas no projeto de uma literatura nacional: representação na narrativa brasileira contemporânea	
	Autor(a): MATA, Anderson Luis Nunes da.	Instituição/Titulação: UNB/Doutorado
2011	Título: O cânone literário brasileiro: preconceito e eugenia em O presidente negro, de Monteiro Lobato	
	Autor(a): MOREIRA, Fabio Martins.	Instituição/Titulação: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Mestrado

Quadro 7 – Teses e dissertações selecionadas para a leitura dos resumos		
		Conclusão
2011	Título: A formação da historiografia da literatura brasileira: uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)	
	Autor(a): CARDOSO, João Escobar José.	Instituição/Titulação: UFSE/Mestrado
2011	Título: Educação Literária e a Formação Docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI	
	Autor(a): SEGABINAZI, Daniela Maria.	Instituição/Titulação: UFPB/Doutorado
2011	Título: O parnaso lusitano e a formação do cânone: a invenção do Arcadismo na historiografia da literatura brasileira.	
	Autor(a): PACHECO, Mirela Magnani.	Instituição/Titulação: UFSE/Mestrado
2011	Título: O estudo pós-graduado de literatura no Brasil: problemas e perspectivas.	
	Autor(a): FOGGETTI, Maria Janaína.	Instituição/Titulação: UEL/Doutorado
2012	Título: Historiografia literária e formação do cânone: Ana Miranda, Augusto dos Anjos e Olavo Bilac	
	Autor(a): PINTO, Luiz Renato De Souza.	Instituição/Titulação: UNESP São José do Rio Preto/ Doutorado
2012	Título: A importância da obra de Solano Trindade no panorama da literatura brasileira: uma reflexão sobre o processo de seleção e exclusão canônicos	
	Autor(a): SANTOS, Suely Maria Bispo Dos.	Instituição/Titulação: UFES/Mestrado
2012	Título: Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para Ensino Médio	
	Autor(a): DINIZ, Ligia Gonçalves.	Instituição/Titulação: UNB/Mestrado
2013	Título: Mashup brasileiro, a coleção dos clássicos fantásticos: a literatura como produto do mercado editorial	
	Autor(a): RODRIGUES, Sheila Darcy Antonio.	Instituição/Titulação: Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo/Mestrado

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos, dos sumários e, em alguns casos, da conclusão destes trabalhos de forma minuciosa para serem analisados para a presente pesquisa. Nenhuma das teses ou dissertações indicava a abordagem das características do cânone exclusivamente, mas em 8 (oito) destes trabalhos, se observou a existência de alguns capítulos que faziam relação a esse tema; assim, esses trabalhos puderam contribuir para responder a questão “*quais as características presentes nos clássicos literários que justificam seu uso na Tertúlia Literária Dialógica?*”. Por fim, esses trabalhos foram descritos no quadro a seguir.

Quadro 8 – Teses e dissertações analisadas sobre clássicos literários		
continua		
2007	Título: História literária nos cursos de Letras: Cânones e tradições	Autor(a): OLIVEIRA, Vanderléia da Silva.
	Resumo: A pesquisa analisa a concepção de literatura, cânone e literatura brasileira em seis universidades do Paraná. O estudo realizado com professores e alunos de graduação considera que a universidade é local da formação inicial de professores, e, por isso, é importante identificar qual concepção desses conceitos é desenvolvida durante esta etapa e quais as suas implicações no trabalho em sala de aula.	Instituição/Titulação: UEL/Doutorado
		Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 3, 4 e 5
2007	Título: O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do Ensino fundamental	Autor(a): ARRAES, Beatriz Pinheiro.
	Resumo: A pesquisa tem como objetivo analisar como algumas obras canônicas são abordadas em sala de aula de uma escola do interior de São Paulo. Analisam-se os textos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa e como a relação professor-texto influencia na concepção do que é canônico para os alunos(as).	Instituição/Titulação: UEM /Mestrado
		Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 2
2007	Título: Nas dobras da memória: a linguagem dos clássicos e suas adaptações.	Autor(a): OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de.
	Resumo: A pesquisa aborda o aspecto da linguagem nas traduções dos clássicos da literatura universal e sua influência na prática de leitores iniciantes. Para isso, a pesquisadora analisa as traduções da obra Dom Quixote feitas por Monteiro Lobato e Ferreira Gullar.	Instituição/Titulação: UERJ/Doutorado
		Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 1, 2 e 3

Quadro 8 – Teses e dissertações analisadas sobre clássicos literários		
continua		
2008	Título: Friedrich Hölderlin: a sobredeterminação política do estético na construção do cânone enquanto gesto tributário da recepção	Autor(a): ARAUJO, Daniel Teixeira da Costa.
	Resumo: A pesquisa busca evidenciar algumas questões a respeito da formação do cânone e suas implicações naquelas obras que ainda não fazem parte das consagradas. Analisa, em especial, o trabalho do poeta Friedrich Hölderlin, que recebeu críticas negativas em relação ao seu trabalho, mas que, após Nietchze ter utilizado de suas concepções filosóficas, passou a receber mais atenção dos críticos literários.	Instituição/Titulação: UFMG/Mestrado
		Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 1, 1.1
2011	Título: O cânone literário brasileiro: preconceito e eugenia em O presidente negro, de Monteiro Lobato.	Autor(a): MOREIRA, Fabio Martins.
	Resumo: A pesquisa busca fazer uma relação entre os critérios que estabelecem uma obra como canônica, bem como quem são os favorecidos e os desfavorecidos com estes critérios. O autor analisa a obra “O presidente negro” de Monteiro Lobato, que considera ter sido um caso de exclusão canônica por abordar questões que não são de “interesse” da classe dominante.	Instituição/Titulação: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Mestrado
		Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 1
2011	Título: A formação da historiografia da literatura brasileira: uma história dos cânones escolares no Brasil (1759-1890)	Autor(a): CARDOSO, João Escobar José.
	Resumo: A pesquisa analisa as três primeiras obras que tratavam da literatura brasileira: “Curso elementar de literatura nacional” (1862), “O Brasil literário” (1863) e “Curso de literatura portuguesa e brasileira” (1866). Busca-se, a partir dessas obras, analisar como se deu a formação do cânone e da literatura nacional, bem como identificar o motivo de uma obra ser considerada canônica em uma época e, em outra, ser “excluída” desse patamar.	Instituição/Titulação: UFSE/Mestrado
		Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 1, 1.4
2012	Título: Historiografia literária e formação do cânone: Ana Miranda, Augusto dos Anjos e Olavo Bilac	Autor(a): PINTO, Luiz Renato De Souza.
	Resumo: A pesquisa tem como objetivo analisar a obra “A última quimera”, da autora Ana Miranda. Essa autora tem como personagens principais de sua obra os autores brasileiros Augusto dos Anjos e Olavo Bilac, e os coloca como essenciais na história da formação da literatura canônica brasileira.	Instituição/Titulação: UNESP (São José do Rio Preto)/ Doutorado
		Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 3

Quadro 8 – Teses e dissertações analisadas sobre clássicos literários		Conclusão
2012	Título: A importância da obra de Solano Trindade no panorama da literatura brasileira: uma reflexão sobre o processo de seleção e exclusão canônicos.	Autor(a): SANTOS, Suely Maria Bispo Dos.
	A pesquisa investiga o pouco valor literário atribuído à obra de Solano Trindade, pioneiro na representação da literatura afro-brasileira. A pesquisa aborda também a literatura negra no Brasil, que possui pouca visibilidade e é excluída da categoria de cânone na literatura brasileira.	Instituição/Titulação: UFES/ Mestrado Capítulo(s) que aborda(m) o cânone: 4

Fonte: [http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/!](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/)

Notas: 1) Teses e dissertações que possuem capítulos sobre a formação e/ou características dos clássicos.

2) Quadro elaborado pela pesquisadora.

A busca por artigos científicos publicados sobre o cânone e clássico literário foi realizada na base de dados SciELO⁶⁹. Com as palavras-chave *clássico and universal*, foram encontrados 224 (duzentos e vinte e quatro) artigos e, foram aplicados os seguintes filtros de pesquisa:

- Idioma: português, espanhol, inglês.
- Área do conhecimento: Ciências humanas; Linguística/Letras e Artes; Multidisciplinar; Estudos literários; Teoria Literária.
- Artigo

Após a aplicação desses filtros de pesquisa, ficaram um total de 40 (quarenta) artigos para a leitura dos títulos e resumos a fim de identificar aqueles que melhor poderiam contribuir para esta dissertação. Destes, foram selecionados 7 (sete) que se enquadram no objetivo desta pesquisa.

Como o resultado encontrado ficou muito abaixo do esperado e do necessário, foi realizada também uma busca por artigos científicos no portal da Capes a partir das palavras-chave *clássico e universal*. A busca encontrou 760 (setecentos e sessenta) artigos. Mais uma vez, foram aplicados os filtros de pesquisa:

- Artigo
- País: Brasil
- Área do conhecimento: Linguagem e Literatura; Educação.
- Idioma: inglês, espanhol e português.

⁶⁹ SciELO: Scientific Electronic Library Online.

Mesmo com o objetivo de identificar os trabalhos realizados no Brasil, a ampliação do idioma nessa busca se deve ao fato de que, nas primeiras tentativas de busca, a pesquisa remetia a alguns trabalhos com resumo e/ou título em outro idioma, portanto considerou-se importante essa ampliação para identificar tais trabalhos.

Após a aplicação do filtro, obteve-se um total de 78 (setenta e oito) artigos e, após a leitura dos títulos e dos resumos, alguns artigos se repetiram após a busca no SciELO. Ao final, 6 (seis) se encaixavam no objetivo da pesquisa.

Ainda sobre o tema clássico/canônico, uma última busca online foi feita entre as publicações dos anais da ABRALIC⁷⁰. No portal da associação, não foram encontrados trabalhos com datas anteriores a 2012, portanto o material utilizado foi publicado entre os anos de 2012 e 2016; mesmo com essa “limitação”, o resultado obtido quantitativamente foi melhor do que nas buscas anteriores. A pesquisa a partir das palavras-chave *cânone*, *canônico*, *clássico(a)*, *contemporâneo* e *literatura*, encontrou um total de 104 (cento e quatro) artigos dos quais, após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados de 14 (quatorze) artigos.

Ao todo, 27 (vinte e sete) artigos com o tema cânone e/ou clássico literário foram analisados para o desenvolvimento desta pesquisa. É importante também destacar que, dentre os artigos analisados, alguns trouxeram somente contribuições favoráveis aos clássicos; em outros, mesmo o(a) autor(a) mostrando-se adepto à disseminação dos clássicos, apresentaram também alguns posicionamentos de autores contrários aos clássicos, e, como citado anteriormente, alguns artigos se posicionam somente contrários ao uso dos clássicos, mas considerou-se importante identificar esses pontos opostos para fundamentar as reflexões.

Quadro 9 – Artigos sobre o tema clássico literário analisados nesta pesquisa	
continua	
1997	Título: Sob o signo dos clássicos
	Autor(a): HENRIQUES, Cláudio Cezar
	Instituição: UERJ
Resumo: O artigo traz definições de clássicos, algumas características de acordo com os críticos Eliot e Nascentes.	

⁷⁰ A ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada) foi criada em 1986 no Rio Grande do Sul após a participação de alguns escritores e pesquisadores brasileiros no XI Congresso da Associação Internacional de Literatura Comparada, realizado em Paris em 1985. É uma associação sem fins lucrativos da qual participam professores, universitários e pesquisadores brasileiros de Literatura Comparada. Dentre os objetivos destaca-se o fomento de estudos em nível de graduação e pós-graduação, realização de seminários, simpósios e cursos para o público acadêmico. Informações disponíveis em: <http://www.abralic.org.br/institucional/apresentacao/>

Quadro 9 – Artigos sobre o tema clássico literário analisados nesta pesquisa		
continua		
2002	Título: Cânone e liberdade	
	Autor(a): SCRAMIM, Susana	Instituição: UFSC
	Resumo: Aborda a questão do cânone no ambiente universitário, da importância de valorizar o que foi produzido, mas também de dar liberdade aos novos escritores e, de acordo com Mário de Andrade, não propõe criar uma nova lista ou escola de autores consagrados.	
2003	Título: Cânone e cânones: um plural singular	
	Autor(a): MOREIRA, Maria Eunice	Instituição: PUC-RS
	Resumo: Apresenta as “esferas” que podem classificar um clássico: editoras, universidade, críticos literários, entre outros. Apresenta, também, alguns motivos para justificar o uso dos cânones: possibilita a recuperação de uma história das histórias da literatura; possibilita a legitimação do discurso sobre a literatura; define as pautas de leitura e interpretação, modelos e critérios de valorização; revela as instituições em que se aloja a literatura e seu entremeado jogo de influências.	
2004	Título: Formação de leitores: a questão dos cânones literários	
	Autor(a): PAULINO, Graça	Instituição: UFMG
	Resumo: O artigo traz a compreensão de cânone na visão de vários autores e de críticos renomados que defendem que, mesmo aqueles que querem uma inserção dos chamados “marginais”, possuem uma “categorização estética” para que possam ser chamados canônicos.	
2004	Título: Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura	
	Autor(a): GINZBURG, Jaime	Instituição: USP
	Resumo: O artigo traz uma análise das ideias de Harold Bloom para o cânone, identificando assim uma concepção autoritária e elitista, por defender que a literatura de qualidade se concentra na literatura inglesa, mais especificamente em Shakespeare. O autor é criticado ainda por explicitar que a literatura não é e não deve ser utilizada como meio de se fazer “justiça social”.	
2008	Título: La obra literaria en el tiempo	
	Autor(a): LEVORATTI, Armando J.	Instituição: Seminario Mayor de La Plata
	Resumo: O texto traz algumas características que são necessárias às obras clássicas; deixa explícita a necessidade de analisar uma obra canônica a partir do seu contexto histórico para compreendê-la.	

Quadro 9 – Artigos sobre o tema clássico literário analisados nesta pesquisa		
continua		
2009	Título: Cânone Literário e Valor Estético: notas sobre um debate de nosso tempo	
	Autor(a): AVELAR, Idelber	Instituição: Tulane University (New Orleans)
	Resumo: O texto traz uma discussão sobre renomados autores e críticos como Bloom e Perrone-Moisés acerca de suas obras sobre o cânone.	
2010	Título: Educação literária e cânone literário escolar	
	Autor(a): RECHOU, Blanca-Ana Rolg	Instituição: USC
	Resumo: O artigo fala sobre o que é um cânone e sua formação; em seguida, aborda a literatura na escola.	
2010	Título: O entrelugar do cânone na pós-modernidade: o cânone e os estudos culturais	
	Autor(a): LOSANO, Carmem Cristiane Borges	Instituição: UFMG
	Resumo: O artigo traz uma compreensão de clássico de acordo com Benjamin, mas passa também por autores como Bloom e Eliot.	
2010	Título: La ciudad invisible de los clásicos: Entre Aulo Gelio e Italo Calvino	
	Autor(a): JURADO, Francisco García	Instituição: Universidad Complutense (Madrid)
	Resumo: Faz uma descrição histórica do que vem a ser um clássico, e traz comparações entre autores desde a Grécia antiga até Italo Calvino.	
2011	Título: Literatura marginal: questionamentos à teoria literária	
	Autor(a): OLIVEIRA, Rejane Pivetta de.	Instituição: UniRitter
	Resumo: O artigo fala sobre a literatura marginal, se posiciona contrária aos clássicos literários como obras que “agregam determinado valor estético e literário”.	
2012	Título: O processo de formação do cânone e as suas controvérsias	
	Autor(a): DURÃES, Aline Ferreira	Instituição: UESSBA
	Resumo: O artigo traz alguns dados históricos sobre a formação do cânone e as diferentes visões de Bloom, Perrone-Moisés e Bourdieu sobre o assunto, bem como algumas contradições.	

Quadro 9 – Artigos sobre o tema clássico literário analisados nesta pesquisa		
continua		
2012	Título: Cânone e considerações em torno de histórias da literatura	
	Autor(a): LEITE, Ana Mafalda	Instituição: Universidade de Lisboa
	Resumo: Discorre sobre o desenvolvimento das literaturas moçambicana e angolana frente ao cânone, mas, na introdução do artigo, encontramos algumas considerações acerca das obras canônicas.	
2012	Título: O conceito de “literatura nacional” e a crise de identidades na América Latina	
	Autor(a): COUTINHO, Eduardo F.	Instituição: UFRJ
	Resumo: O artigo aborda as mudanças na disciplina de literatura comparada a partir da década de 70, que passou a analisar também obras da Ásia, da África e América Latina.	
2012	Título: Algumas premissas norteadoras: o que torna uma obra um cânone? Seguidas de outras premissas desnorteadoras: o que torna um clássico inacessível?	
	Autor(a): DANESE, Viviane Micheline Veloso	Instituição: UFV
	Resumo: O texto traz algumas contribuições sobre o que é um clássico, o que é literatura, como o cânone é compreendido atualmente, e enumera algumas questões para refletir por que estes textos não fazem parte da realidade de muitos alunos.	
2013	Título: A controvérsia do cânone: criado das elites ou ministro da morte?	
	Autor(a): MORAES, Fabrício Tavares de.	Instituição: UFJF
	Resumo: Aborda o cânone na visão de autores como Bloom, Perrone-Moisés e Calvino. Além-se mais à questão de Bloom que define como clássicos principalmente as obras inglesas e norte-americanas. Apresenta algumas características que fazem parte de obras canônicas.	
2014	Título: Entre gregos e romanos: história e literatura no Mundo Clássico	
	Autor(a): GONÇALVES, Ana Teresa Marques	Instituição: UFGO
	Resumo: Tem o objetivo de pesquisar alguns conceitos de literatura na antiguidade, mas também traz alguns conceitos e características dos clássicos.	

Quadro 9 – Artigos sobre o tema clássico literário analisados nesta pesquisa		
continua		
2014	Título: Leitura de poemas: uma proposta para o Ensino Fundamental	
	Autor(a): PIMENTEL, Eduardo; NASCIMENTO, Maria de Fátima do.	Instituição: UFPA
	Resumo: O artigo é parte do resultado de uma pesquisa com alunos do ensino médio, em que o poema foi apresentado para além de estudos de ortografia e de escolas literárias.	
2015	Título: A crítica poética da poesia contemporânea brasileira: alguns percursos	
	Autor(a): PESSÔA, André Vinícius	Instituição: UERJ
	Resumo: O artigo traz questionamentos e reflexões sobre a poesia brasileira e sua crítica. Defende que atualmente a poesia brasileira não se é adequada nem à poesia concretista, nem à popular. Muitos dos seus temas atualmente estão relacionados a questões políticas.	
2015	Título: Dos clássicos na literatura aos clássicos na sociologia e na sociologia médica/saúde	
	Autor(a): NUNES, Everaldo Duarte	Instituição: UNICAMP
	Resumo: Faz um breve histórico dos clássicos literários sob a ótica dos autores: Gellius, Sainte-Beuve, Twain, T. S Elliot, Borges, Calvino e faz um paralelo entre o conceito clássico sob a concepção de autores da e para as áreas da sociologia e da saúde.	
2015	Título: A literatura como objeto de conhecimento: notas sobre o cânone e a pesquisa acadêmica	
	Autor(a): TELLES, Luís Fernando Prado	Instituição: UNIFESP
	Resumo: Estudo de caso sobre o interesse pelo tema literatura canônica na pesquisa acadêmica; elenca alguns autores portugueses renomados.	
2015	Título: A culpa é das estrelas para a resistência da leitura canônica na escola?	
	Autor(a): RIBEIRO, Maria das Graças de Oliveira Costa; BARBOSA, Josefa Josabeth de Sousa	Instituição: IFCE IFPE
	Resumo: O artigo traz o resultado de uma pesquisa com alunos do ensino médio; os alunos leram uma obra canônica sugerida pelas professoras e outra da preferência deles. Mostra que o que atrai os alunos nas leituras destes <i>best sellers</i> é o apelo sentimental aos fatos da adolescência atual.	

Quadro 9 – Artigos sobre o tema clássico literário analisados nesta pesquisa		
		Conclusão
2015	Título: Literatura, muito prazer!...	
	Autor(a): CORSO, Gizelle Kaminski; OZELAME, Josiele Kaminski Corso	Instituição: IFSC UNIOESTE
	Resumo: O texto traz reflexões sobre dois pontos distintos nas aulas de literatura atuais; um é quando se usa os textos literários somente para fins de responder questionários e/ou para ensinar gramática; o outro extremo é quando a literatura é utilizada somente para o prazer. As autoras quiseram deixar claro que a literatura pode também ser utilizada para levantar questionamentos, debates e é tão importante quanto as outras disciplinas.	
2016	Título: O lugar do cânone no letramento literário	
	Autor(a): FRITZEN, Celdon	Instituição: UNESC
	Resumo: A partir das contribuições de Antonio Candido, o autor traz contribuições sobre o que é o cânone e algumas críticas que têm sido feitas a ele a partir do século XX, bem como o seu uso em ambiente escolar.	
2016	Título: A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível	
	Autor(a): FREITAS, Helen Josy Monteiro de.	Instituição: UNIMONTES
	Resumo: É um relato de experiência com alunos do 9º ano do ensino fundamental; aborda algumas dificuldades práticas no trabalho com os clássicos em sala de aula como a falta de acervo nas escolas, a utilização das obras para fins de ortografia e a linguística somente.	
2015	Título: O canônico e o não-canônico na formação do leitor: o caso de Allan Santos da Rosa e a literatura da periferia	
	Autor(a): CHIARETTO, Marcelo	Instituição: UFMG
	Resumo: Fala sobre a dificuldade de inserir os textos periféricos em práticas escolares, visto que o ambiente escolar ainda é marcado pelo tradicionalismo literário, e por tratar de assuntos polêmicos, a literatura periférica pode ir contra o modelo tradicional de ensino.	
2016	Título: Lo clásico y la tradición em Paul Valéry, T. S. Eliot y Walter Benjamin	
	Autor(a): VILLARREAL, Willian Díaz	Instituição: Universidad Nacional de Colombia
	Resumo: O artigo traz a compreensão de clássico de acordo com os três autores, comparando já que Valery e Eliot possuem pontos em comum sobre o assunto, já Benjamin se mostra contrário à concepção tradicional do que é um clássico.	

Fonte: CAPES, SciELO, ABRALIC

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Como esta pesquisa discorre também sobre o tema da TLD, as buscas de artigos sobre o assunto foram realizadas inicialmente no site do NIASE e do CREA, por serem grupos que pesquisam diretamente este tema.

Como já citado no corpo desta dissertação e de acordo com as informações encontradas no portal do NIASE e do CREA, há artigos que abordam a tertúlia nos mais diferentes âmbitos como o escolar e penitenciário, além de trabalhos sobre tertúlia de Arte e Musical. Assim sendo, esta pesquisa se fundamentou em artigos somente sobre a TLD. Foi possível identificar muitos artigos sobre o tema, mas, para fins de análise, foram selecionados os artigos que, pela leitura dos títulos e dos resumos, observou-se abordar especificamente TLD. Portanto, aqueles artigos que citaram a TLD mas que tinham como objetivo discorrer sobre a aprendizagem dialógica ou sobre as comunidades de aprendizagem não foram utilizados para fins de análise.

A primeira busca foi no portal online do NIASE, deste, foram selecionados 13 (treze) artigos; do portal do CREA, foram selecionados 5 (seis) artigos sobre a TLD, visto que alguns títulos repetiram os encontrados no NIASE.

Ainda como forma de direcionar a pesquisa, buscou-se delimitar o período de 10 (dez) anos, mas como o trabalho com as tertúlias teve início do Brasil em 2002, conforme já foi citado, considerou-se importante relacionar também alguns artigos a partir desta data.

No decorrer das leituras, foram buscados outros artigos sobre o tema, e essa busca se deu a partir de dados encontrados nas referências dos artigos lidos inicialmente. A partir dessas referências, identificamos outros 7 (sete) artigos. Ao todo, 25 (vinte e cinco) artigos sobre TLD foram analisados para esta pesquisa e estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas			
Continua			
2003	<p>Título: Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica</p>		
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Autor(a): MELLO, Roseli R.</td> <td style="width: 50%;">Instituição: UFSCar</td> </tr> </table>	Autor(a): MELLO, Roseli R.	Instituição: UFSCar
	Autor(a): MELLO, Roseli R.	Instituição: UFSCar	
<p>Resumo: O artigo apresenta definições dos princípios que orientam o desenvolvimento da TLD bem como a origem desta atividade. Traz trechos de entrevistas com os participantes de um grupo de TLD de uma escola de Barcelona sobre como participar da TLD influencia/influenciou sua vida pessoal, social ou profissionalmente.</p>			

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas		
Continua		
2003	Título: Tertúlia Literária Dialógica: prática de leitura e descolonização do mundo da vida	
	Autor(a): BENTO, Paulo Eduardo Gomes; BOGADO, Adriana Marcela; MELLO, Roseli Rodrigues de.; RODRIGUES, Eglen Sílvia Pipi	Instituição: UFSCar
	Resumo: O artigo traz a definição e fundamentação teóricas da TLD, a partir, principalmente, de Flecha (1997), Habermas (2001) e de Freire (2001). Explicita a “superação” que a participação nos grupos de TLD proporciona a pessoas que antes se sentiam excluídas pela falta de acesso à educação formal ou pela idade. Destaca a importância que o diálogo igualitário e a oralidade (principalmente) assume diante de novas aprendizagens, da dimensão instrumental.	
2005	Título: Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias	
	Autor(a): MELLO, Roseli R. FLECHA, Ramón.	Instituição: UFSCar Universidad de Barcelona
	Resumo: O artigo apresenta relatos de participantes das TLD que foram criadas a partir do ano de 2002 na cidade de São Carlos: TLD na Universidade da Terceira Idade, TLD na biblioteca, TLD com alunos da educação de adultos e TLD com crianças e adolescentes. Apresenta também fundamentação teórica e os princípios que orientam o desenvolvimento da TLD.	
2006	Título: Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: Lectura dialógica	
	Autor(a): CHAIB, Danilo Martins de Castro	Instituição: Universidad de Barcelona
	Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar a definição do conceito de Aprendizagem Dialógica e como o desenvolvimento de atividades como a TLD contribui para o desenvolvimento da criticidade, por meio das interações.	
2007	Título: Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras	
	Autor(a): GIOTTO, Vanessa C. MELLO, Roseli R.	Instituição: UFSCar
	Resumo: O artigo relata as experiências e os bons resultados de um grupo de TLD com crianças e adolescentes em um bairro periférico da cidade de São Carlos; aborda os princípios teóricos que fundamentam esta atividade, como os da Aprendizagem Dialógica (FLECHA, 1997), da leitura palavra para além da decodificação (FREIRE, MACEDO, 2002). A pesquisa, realizada a partir da Metodologia Comunicativa de Investigação, aponta a TLD como atividade que contribui para o desenvolvimento escolar/instrumental, pessoal, social e cultural dos/as participantes.	

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas		
Continua		
2007	Título: Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: histórias de vida e de aprendizagens compartilhadas a partir dos clássicos	
	Autor(a): GIOTTO, Vanessa C.	Instituição: UFSCar
	Resumo: O artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em que a pesquisadora desenvolveu a TLD com crianças e adolescente; destaca que, a partir dos princípios da aprendizagem dialógica e de técnicas de pesquisa fundamentadas na Metodologia Comunicativa de Investigação (GÓMEZ, 2006), houve significativas transformações para as participantes e, conseqüentemente, para suas famílias e no desenvolvimento escolar.	
2008	Título: La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas	
	Autor(a): ALONSO, María José; ARANDIA, Maite; LOZA, Miguel	Instituição: Universidad del País Vasco
	Resumo: O artigo relata uma experiência com professoras da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Elas participaram de uma formação continuada a partir da proposta da TLD. Após a formação, observaram-se contribuições em relação às práticas desenvolvidas em sala de aula e, conseqüentemente, à aprendizagem e ao diálogo e com estes(as) alunos(as).	
2008	Título: Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura	
	Autor(a): VALLS, Rosa; SOLER, Marta; FLECHA, Ramón	Instituição: Universidad de Barcelona
	Resumo: O artigo apresenta a fundamentação teórica sobre Aprendizagem Dialógica e propõe uma reflexão a partir de dados sobre os bons resultados advindos das práticas dialógicas desenvolvidas em Comunidades de Aprendizagem, como a TLD, a biblioteca tutora e os grupos interativos. Sobre a TLD, aborda as contribuições das leituras dos clássicos a respeito da amplitude de sentidos e da dimensão instrumental.	
2010	Título: Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje	
	Autor(a): AGUILAR, Consol ALONSO, María José PADRÓS, María PULIDO, Miguel Ángel	Instituição: Universidad Jaume Universidad del País Vasco Universidad de Barcelona Universitat Ramon Llull
	Resumo: O artigo aponta contribuições das práticas desenvolvidas em Comunidades de Aprendizagem, como a TLD, os grupos interativos e a biblioteca tutorada, dando ênfase aos princípios e contribuições da TLD, tanto na prática dos(as) professores(as), quanto na aprendizagem dos(as) alunos(as) e no relacionamento com essas famílias. Aborda a importância dos clássicos literários para promover discussões entre os(as) alunos(as) sobre diferentes temas da sociedade.	

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas		
Continua		
2010	Título: La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas	
	Autor(a): PULIDO, C. ZEPA, B.	Instituição: Universidad de Barcelona Baltic Institute of Social Sciences
	Resumo: O artigo apresenta a TLD como meio para contrapor as ideias elitistas sobre quem pode fazer a leitura de clássicos da literatura. Dentre essas teorias, salienta a do “habitus” de Bordieu (2000), o qual afirma que somente pessoas altamente escolarizadas possuem condições de interpretar um clássico literário. As autoras utilizam a dialogicidade de Bakhtin (1981), Flecha (2000), Chomsky (1985) e Eco (1992) para apresentar a TLD como forma de valorizar o conhecimento de pessoas de classes sociais marginalizadas.	
2010	Título: Contribuições da tertúlia literária dialógica para a superação de concepções edistas e construção de uma nova educação de jovens e adultos	
	Autor(a): GAVIOLI, A. V.; MELLO, Roseli R.	Instituição: UFSCar
	Resumo: O artigo é recorte de um TCC do curso de Pedagogia da UFSCar, em que a autora apresenta a TLD e a fundamentação teórica da Aprendizagem Dialógica (são centrais os princípios de inteligência cultural e de dimensão instrumental) como meio de superação de preconceitos edistas na Educação de Jovens e Adultos. É um estudo teórico que traz também histórico da EJA no Brasil e reflexões da psicologia sobre o tema.	
2010	Título: Caminhos possíveis de democratização da leitura pela Tertúlia Literária Dialógica	
	Autor(a): MELLO, Roseli R.; GIROTTO, Vanessa C.; MARIGO, Adriana; GAVIOLI, Aline V.; MOREIRA, Jaqueline	Instituição: UFSCar
	Resumo: O artigo retrata como o acesso aos clássicos da literatura universal e à obras de arte, por meio das tertúlias dialógicas, de literatura e de arte, tem influenciado positivamente os espaços em que são desenvolvidas. Sobre a TLD, observam-se contribuições, principalmente em relação à dimensão instrumental da leitura, a partir da interação com pessoas de diferentes contextos e da forma de pensar diferentes temas atuais.	
2010	Título: Em torno da mesa: como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo literário	
	Autor(a): PRESTES, Emília Maria da Trindade	Instituição: UFPB
	Resumo: O artigo aborda a experiência da autora como participante de uma TLD em um grupo de adultos na escola onde se deu o início da TDL, em Barcelona. A pesquisadora relata como se deu o processo de inclusão e de desenvolvimento da criticidade com pessoas adultas, em sua maioria imigrantes (inclusive ela) com pouca escolaridade.	

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas		
Continua		
2012	Título: Práticas pedagógicas dialógicas: aposta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem	
	Autor(a): RODRIGUES, Eglon Sílvia Pipi MARIGO, Adriana Coimbra GIOTTO, Vanessa Cristina	Instituição: UFMT UFSCar UNIFAL-MG
	Resumo: O artigo apresenta três Atuações Educativas de Êxito e como o desenvolvimento dessas práticas contribui para a aprendizagem de pessoas em diferentes contextos, mas principalmente em sala de aula. Essas atividades são: as tertúlias dialógicas de Literatura e de Artes e os grupos interativos. Trazem dados de pesquisas desenvolvidas a partir dessa temática e, sobre a TLD, enfatiza os resultados advindos de uma atividade que contribui para a aprendizagem instrumental de alunos(as) e para a transformação a partir das interações e do diálogo igualitário.	
2012	Título: Tertúlia literária dialógica e educação de pessoas jovens e adultas: encontro entre literatura e vida	
	Autor(a): MELLO, Roseli R.; MARIGO, Adriana F. C.; AMORIM, S.	Instituição: UFSCar
	Resumo: O artigo apresenta a TLD como caminho para que a literatura (clássicos universais) seja elemento presente na vida de sujeitos da EPJA. A linguagem oral e o diálogo também são pontos que receberam importantes destaques no texto, tendo como fundamentação teórica as reflexões apresentadas por Freire e Bakhtin.	
2012	Título: O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica.	
	Autor(a): GIOTTO, Vanessa C; MELLO, Roseli R.	Instituição: UFSCar
	Resumo: O artigo traz um recorte de uma tese de doutorado, e tem como objetivo apresentar resultados que mostram como a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser “potencializada” quando desenvolvida a partir do referencial da Aprendizagem Dialógica, tendo como atividade central a TLD. Os resultados positivos se devem a fatores como diálogo horizontal entre educador e educandos, leitura de clássicos, interação entre os participantes, dentre outros.	
2013	Título: Las Tertulias Dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes	
	Autor(a): LUIS, Edurne Chocarro de.	Instituição: Universidad de La Rioja
	Resumo: O artigo é resultado de uma pesquisa realizada com crianças e alunos de um curso de formação de professores. Além da TLD, artigo traz uma breve descrição de outras AEE, como os grupos interativos e as bibliotecas tutoradas, mas enfatizam os resultados obtidos com a TLD, em que futuros professores(as) puderam identificar a TLD como recurso didático que possibilita a inclusão em sala de aula.	

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas		
Continua		
2013	Título: La tertulia literaria dialogica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras	
	Autor(a): AGUILAR I RÓDENAS, Consol	Instituição: Universitat Jaume
	Resumo: O artigo traz relatos de uma experiência de TLD na formação inicial de professores em uma universidade Catalã. A disciplina de didática se dá a partir da TLD, por meio de aulas virtuais, devido ao grande número de alunas. Elas se reúnem em grupos menores e, depois, expõem suas reflexões com um grupo maior. Por meio dos relatos, observa-se que a aprendizagem vai além dos conteúdos da disciplina, abordando também uma educação para a cidadania.	
2013	Título: Revisitando as ideias de Paulo Freire e de João Francisco de Souza: educação popular, diversidade cultural e currículo	
	Autor(a): PRESTES, Emília Maria da Trindade	Instituição: UFPB
	Resumo: O artigo apresenta contribuições de Paulo Freire no contexto da TLD. A partir de uma experiência com essa forma de leitura em um grupo no CREA, em Barcelona, a autora deixa explícito como a TLD contribui para promover a interação entre pessoas de diferentes contextos sociais e culturais, a partir do diálogo e do respeito, o que gera experiências significativas de aprendizagem.	
2015	Título: What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me*	
	Autor(a): GARCÍA-CARRIÓN, R	Instituição: Universidad de Deusto
	Resumo: -----	
2015	Título: Reconstructing Autobiographical Memories and Crafting a New Self Through Dialogic Literary Gatherings*	
	Autor(a): RACIONERO-PLAZA, S.	Instituição: Universidad Loyola Andalucía
	Resumo: -----	
2015	Título: Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disabilit Through Dialogic Literary Gatherings*	
	Autor(a): ROLDÁN, S. M.	Instituição: Universidad Rovira i Virgili
	Resumo: -----	

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas		
Continua		
2016	Título: Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito.	
	Autor(a): GARCIA-CARRIÓN, Rocio; HIDALGA, Zoe Martínez; VILLARDÓN, Lourdes	Instituição: Universidad de Deusto
	Resumo: O artigo apresenta a TLD como uma ferramenta que auxiliou na melhora do desempenho instrumental (leitura, escrita, oralidade, criticidade) de alunos (5 a 11 anos de idade) de uma escola na Inglaterra. A atividade beneficiou também os professores por meio da formação. Confirma-se, no artigo, que a TLD como atuação educativa de êxito, contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e social em diferentes contextos em que é desenvolvida.	
2016	Título: (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings*	
	Autor(a): LLOPIS, A. VILLAREJO, B; SOLER, M.; ÁLVAREZ, P.	Instituição: Universidad Católica de Valencia Universidad de Barcelona
	Resumo: -----	
2016	Título: Beyond the Walls. The Social Reintegration of Prisoners Through the Dialogic Reading of Classic Universal Literature in Prison*	
	Autor(a): ALVAREZ, P.; SCHUBERT, T. GARCÍA-CARRIÓN, R. PUIGVERT, L.; PULIDO, C.	Instituição: Universidad Loyola Andalucía Universidad de Deusto Universidad de Barcelona
	Resumo: -----	
2016	Título: Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas	
	Autor(a): CARRIÓN, Rocío García ROLDÁN, Silvia Molina LOPEZ, Luis Antonio Grande VALDEZ, Nataly Buslón	Instituição: Universidad de Deusto Universitat Rovira i Virgili Centro de Profesorado de Jerez de la Frontera Universidad de Barcelona
	Resumo: O artigo apresenta duas AEE: os grupos interativos e a TLD como meio de interação e de desenvolvimento da aprendizagem de alunos em contexto de exclusão social (imigrantes, alunos de escolas de periferia). Nessa pesquisa, foi analisado o desenvolvimento de alunos(as) com “dificuldade de aprendizagem cognitiva”. Observou-se que, por meio das interações e do diálogo igualitário, houve muitas contribuições em relação à interação com o conteúdo, à interação e participação das atividades, à interação com os(as) demais alunos(as).	

Quadro 10 – Artigos analisados sobre o tema Tertúlia Literária Dialógica encontrados no portal do NIASE e do CREA e nas referências bibliográficas		
Continua		
2016	Título: Leitura do mundo e leitura da palavra: a Tertúlia Literária Dialógica no ProFoQui-UNIFAL-MG.	
	Autor(a): SALLES, Thays; GIROTTO, Vanessa; KIILL, Keila	Instituição: UNIFAL-MG
	Resumo: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a relação da leitura dialógica e do ensino de Ciências, realizada com alunos de Ensino Médio, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, universitários e servidores de uma universidade pública. A partir da TLD, foram realizadas discussões a respeito de conceitos dos conteúdos de Ciências.	
2016	Título: Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas	
	Autor(a): FLECHA, Ramón CIFUENTES, Pilar Alvarez	Instituição: Universidad de Barcelona Universidad Loyola Andalucía
	Resumo: O artigo apresenta uma fundamentação teórica sobre a TLD, bem como suas contribuições para a aprendizagem instrumental na escola, para a melhoria do convívio e das expressões orais, por meio do diálogo igualitário em diferentes contextos de aprendizagem; retrata a história de uma menina marroquina, alfabetizada por meio da TLD em uma escola espanhola.	
2016	Título: Tertulias literarias dialógicas: Ciencia, ilusión y las mejores obras de la literatura para todos y todas.	
	Autor(a): FEBRE LÓPEZ, Blanca; VILLAREJO, Beatriz	Instituição: Universidad de Barcelona
	Resumo: O artigo aborda, principalmente, o desenvolvimento da dimensão instrumental de alunos de uma escola em Valencia, que realiza a TLD com alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (secundária, de acordo com o artigo). Identificou-se que, a partir da leitura dos clássicos literários, obtiveram-se resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento da escrita, da leitura, da criticidade, do relacionamento entre alunos e professores.	

Fonte: NIASE <http://www.niase.ufscar.br/publicacoes>

CREA: <http://crea.ub.edu/index/scientific-excellence/publications/wosarticles/>

Notas: 1) Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

2) Os artigos assinalados com um (*) não foram encontrados nas buscas das bases de dados de acesso gratuito, nem mesmo com acesso à internet por meio da rede da universidade; assim, não estarão presentes nas análises, estão listados na tabela a título de conhecimento do que foi produzido.

A partir desses trabalhos, realizou-se a análise dos dados, por meio dos quais buscamos responder à questão que originou esta pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 156),

“os processos de análise e interpretação variam significativamente em função do plano de pesquisa”. Assim, esta fase passou dois momentos: primeiramente, foram analisados os dados que nos remetem às características dos clássicos literários e, em seguida, a análise abordou as contribuições que a TLD possibilita aos leitores que dela participam.

As categorias definidas para analisar os dados sobre os clássicos foram identificadas a partir das considerações dos(as) autores(as) em relação aos aspectos de tais obras: linguagem, atemporalidade, técnica, concisão, exatidão, visualidade, sonoridade, completude e fragmentação, intransitividade, utilidade, impessoalidade, universalidade, leveza, rapidez, multiplicidade; algumas destas características possuem sentidos que se completam e, por este motivo, foram agrupadas para melhor se proceder durante à análise e à interpretação. Desse modo, as categorias propostas são:

Quadro 11 – Categorias de análise sobre os clássicos literários

Características identificadas	Categorias
Linguagem, concisão, rapidez	Domínio da linguagem
Atemporalidade, universalidade	Abrangência atemporal
Técnica, exatidão, completude e fragmentação, impessoalidade, intransitividade, leveza, sonoridade, visualidade	Estrutura do texto e atributos estéticos
Utilidade, multiplicidade	Amplitude de sentidos

Fonte: Categorias elaboradas a partir dos conteúdos dos artigos listados nas tabelas 7 e 8.

Após a delimitação das categorias, buscou-se identificar as características abordadas nos artigos, dissertações e teses analisados, bem como os temas tratados. Assim, obteve-se a tabela a seguir.

Quadro 12 – Relação de categorias e artigos analisados

		continua
Categorias	Artigos em que aparecem	
Domínio da linguagem	HENRIQUES (1997) MOREIRA (2003) GINZBURG (2004) PAULINO (2004) DANESE (2012) DURÃES (2012) MORAES (2013) GONÇALVES (2014) CHIARETTO (2015) NUNES (2015) RIBEIRO; BARBOSA (2015) TELLES (2015)	
Abrangência atemporal	HENRIQUES (1997) MOREIRA (2003) PAULINO (2004) FRITZEN (2007)	

Quadro 12 – Relação de categorias e artigos analisados

	Conclusão
	LEVORATTI (2008) LOSANO (2010) NUNES (2015) FREITAS (2016)
Estruturação do texto e atributos estéticos	LEVORATTI (2008) DURÃES (2012) MORAES (2013) GONÇALVES (2014) NUNES (2015)
Amplitude de sentidos	MOREIRA (2003) PAULINO (2004) LEVORATTI (2008) LOSANO (2010) FRITZEN (2007) MORAES (2013) GONÇALVES (2014) PIMENTEL; NASCIMENTO (2014) RIBEIRO; BARBOSA (2015) FREITAS (2016)

Fonte: Artigos, dissertações e teses listados nas tabelas 7 e 8.

Nota: 1) Quadro elaborado pela pesquisadora.

2) Em alguns artigos, apareceram características que se enquadram em mais de uma categoria.

Após a identificação dos artigos, estes foram agrupados de acordo com a categoria e, em seguida, passou-se a identificar os temas que cada artigo e/ou tese abordava. Esse resultado será descrito na próxima seção e permitirá identificar quão ampla pode ser a discussão sobre os clássicos literários.

Em relação à TLD, a análise partiu dos princípios que justificam sua aplicação para atender algumas das propostas dos documentos oficiais para o Ciclo da Alfabetização: desenvolver atividades a partir dos gêneros textuais, utilizar diferentes procedimentos de leitura, desenvolver a linguagem oral, expressando e respeitando as diferentes opiniões, utilizar a linguagem escrita de acordo com as convenções ortográficas. Assim, as categorias definidas para análise serão:

Quadro 13 – Categorias de análise sobre a Tertúlia Literária Dialógica

Propostas dos documentos oficiais	Categorias
Utilização dos gêneros textuais que circulam na sociedade	Diversidade textual e poemas
Utilização de diferentes procedimentos de leitura	Leitura
Desenvolver a linguagem oral	Diálogo e oralidade
Escrever de acordo com as convenções ortográficas	Desenvolvimento do sistema de escrita

Fonte: Categorias elaboradas a partir dos conteúdos dos artigos listados na tabela 9.

Assim como realizado com as análises sobre os clássicos literários, após a delimitação das categorias acerca da TLD, estas foram organizadas no quadro a seguir, com vistas a identificar as propostas abordadas nos artigos analisados, bem como os temas tratados.

Quadro 14 – Relação de categorias e artigos analisados

Categorias	Artigos em que aparecem
Diversidade textual e poemas	FLECHA; MELLO (2005) GIROTTI; MELLO (2007) GIROTTI (2007) PULIDO; ZEPHA (2010)
Leitura	Todos os artigos analisados deixam explícitas as contribuições da forma como a leitura é realizada nas TLD.
Diálogo e oralidade	Todos os artigos analisados deixam explícitas as contribuições advindas do diálogo presente nas TLD, haja vista que o diálogo igualitário é um dos princípios fundamentais para a realização desta atividade.
Desenvolvimento do sistema de escrita	MELLO (2003) BENTO; BOGADO; MELLO; RODRIGUES (2003) FLECHA; MELLO (2005) GIROTTI; MELLO (2007) GAVIOLLI; MELLO (2010) MARIGO; MELLO; AMORIM (2012) GIROTTI; MELLO (2011)

Fonte: Artigos listados na tabela 10.

Notas: 1) Quadro elaborado pela pesquisadora.

2) Em alguns artigos, apareceram características que se enquadram em mais de uma categoria.

Após a análise de todos os artigos, fez-se necessário estabelecer uma relação entre os dados encontrados sobre os clássicos literários e sobre a TLD. Dessa forma, utilizamo-nos de alguns artigos (sobre TLD) que explicitam como resultados dessa atividade a diversidade de temas que podem ser levados à reflexão a partir da leitura dos clássicos, como por exemplo, temas de geografia, histórica, política, matemática, entre outros. O destaque para esse tópico se deu porque a amplitude de sentidos é uma das categorias identificadas para análise de dados sobre os clássicos literários. Há também um destaque para o desenvolvimento da criticidade, outro assunto identificado em muitos dos artigos sobre a TLD e que também é resultado do acesso aos clássicos literários por meio do diálogo igualitário.

Podemos então afirmar que os princípios que orientam o desenvolvimento da TLD contribuem para desenvolver as habilidades indicadas nos documentos oficiais anteriormente citados.

Portanto, tendo definidas as categorias, o assunto da próxima seção será desenvolvido a partir delas, buscando responder à questão de pesquisa e aos objetivos. Fundamentando-nos em Marconi e Lakatos (2017, p. 38-39), identificamos que a análise de uma pesquisa

bibliográfica perpassa quatro fases: crítica do material selecionado, decomposição dos elementos essenciais e sua classificação, generalização e análise crítica. Conforme as autoras e com o que foi descrito nesta seção, até o presente momento, esta pesquisa perpassou três primeiras fases, desde a leitura seletiva do material selecionado à identificação das categorias, portanto, a próxima seção será o espaço destinado à quarta etapa, a análise crítica.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de uma pesquisa é um dos pontos principais do trabalho, a qual demanda um trabalho minucioso a fim de explicar determinado fato sobre o objeto de estudo. De acordo com Gil (2008, p. 156), “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Marconi e Lakatos (2017, p. 182) afirmam que “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é sua análise e interpretação, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. De acordo com as autoras, análise e interpretação são atividades diversas: na primeira, busca-se estabelecer relações entre os diversos fatores que envolvem o fenômeno estudado, enquanto que, na segunda, o pesquisador busca atribuir significado às respostas.

A presente análise consiste em 3 (três) subseções: na primeira, serão analisadas as categorias acerca dos clássicos literários; na segunda subseção, abordaremos as categorias consoantes à análise da TLD e, por fim, estabeleceremos uma relação entre as características dos clássicos literários e as contribuições da TLD para o período de alfabetização inicial, conforme destaque nos seguintes objetivos deste trabalho: **a)** analisar teoricamente o que caracteriza um clássico literário, e **b)** identificar algumas propostas dos documentos oficiais que são contempladas na TLD.

5.1 Sobre os clássicos literários

Após leitura dos artigos selecionados, identificou-se na análise que os temas abordados nesses trabalhos são distintos, corroborando, assim, o que foi afirmado sobre o quão variados são os ramos dos estudos literários, e que não há nenhum conceito fechado e definido. É importante salientar que em alguns artigos analisados não havia resumo ou indicação do tipo de pesquisa, assim, as características e os temas aqui listados foram inferidos pela pesquisadora após as leituras.

Podemos destacar, portanto, que os temas colocados em reflexão a partir desses artigos foram: leitura de clássicos em sala de aula, os clássicos literários e o tempo, as “contradições” dos clássicos literários (assim consideradas por autores(as) contrários a esses textos), o cânone literário e o “cânone escolar”, os clássicos como elemento da elite, o papel dos críticos na seleção dos clássicos, os clássicos como arte, acessibilidade ou a falta dela aos clássicos, percurso histórico do cânone, finalidade dos clássicos.

Na busca pela identificação dos elementos que fundamentam as categorias elaboradas, identificou-se que alguns artigos não apresentam explicitamente possíveis características dos clássicos literários, visto que seus objetivos perpassam outros interesses. Assim, constatou-se que, em Scramin (2002), Leite (2012) e Pessoa (2015), os autores não se posicionaram favoráveis nem contrários aos clássicos literários, mas apresentaram reflexões de ambos os lados a respeito da concepção de cânone em âmbito acadêmico, histórico, filosófico e da crítica literária.

Em Avelar (2009), verifica-se uma proposta de reflexão sobre posições discordantes entre autores e críticos literários em relação ao valor estético do cânone. Dentre esses autores, destacam-se Harold Bloom, Leyla Perrone-Moisés, Walter Benjamin, Barbara Smith entre outros. No mesmo sentido, Villarreal (2016) apresenta as concepções de clássico literário de acordo com os autores Paul Valéry, T. S. Eliot e Walter Benjamin.

Também não aparece explicitamente nenhuma referência a possíveis características dos clássicos literários em Jurado (2012), pois o autor, assim como Curtius (2013), discorre em seu artigo sobre a formação e o uso das palavras clássico e cânone ao longo da história.

Em alguns artigos em que a posição do autor se mostra contrária aos clássicos literários, foi possível identificar características dos mesmos, como o caso de Durães (2012) e Chiaretto (2015), mas o mesmo não ocorre em Oliveira (2011), em que não se observou nenhuma menção às características dos clássicos literários.

A partir deste ponto, passaremos à análise dos artigos em que foram identificadas as características dos clássicos literários de acordo com as categorias relacionadas no quadro 12.

5.1.1 Domínio da linguagem

Os diferentes aspectos concernentes à linguagem foram identificados em todos os(as) autores(as) utilizados como referencial teórico na seção 3; do mesmo modo, observa-se no quadro 12 que a maior parte dos artigos analisados também atribuem aos clássicos literários características referentes à linguagem, exatamente 11 (onze) artigos.

Essa característica tem grande importância diante do posicionamento dos críticos literários; em relação a autores contrários aos clássicos literários, como Durães (2012) e Chiaretto (2015), observa-se que estes autores, apesar de oponentes, reforçam ponto de vista de que os clássicos exercitam a linguagem culta e, neste aspecto, Chiaretto (2015, p. 1) fundamenta seu argumento para “invalidar” o uso dos clássicos na formação do leitor quando afirma que nas escolas, em um clássico literário, “[...] é o modelo em que impera a seleção de

obras de escritores do sexo masculino e brancos, procedentes da elite letrada, que exercitam a língua na variedade culta”. Diante desse argumento, nos valemos mais uma vez de Eliot (1991), Machado (2009) e Perrone-Moisés (2009) quando estes afirmam que uma linguagem, culta ou concisa, não é necessariamente uma linguagem difícil ou inacessível.

No mesmo sentido, Durães (2012, p. 3) afirma que a formação do cânone literário é excludente, uma vez que “[...] a dominação literária que uma língua pode exercer se relaciona em grau direto com o número de políglotas que a falam e com os tradutores que fazem os textos circularem, assim pode-se falar de uma desigualdade literária das línguas.”. Assim, a autora atribui maior valor literário ao resultado do trabalho de críticos e de tradutores do que à obra em si. Diante dessa assertiva, refutamos a posição da autora, uma vez que, dentre outras características, um clássico literário é atemporal, como afirmam Calvino (2007), Machado (2009) e Pound (2006), e, como veremos no próximo item, mesmo que um crítico, tradutor ou editora utilizem-se de sua posição “privilegiada” de determinar correntes literárias em determinada época, a obra quando clássica vai além desses determinismos temporais.

A linguagem como elemento que estrutura o texto, ou ainda tendo atribuído a importância ortográfica, foi abordada por Henriques (1997) que, fundamentando-se em Câmara Jr., afirma que o termo clássico se aplica “ao escritor que tem uma linguagem disciplinada, coerente e precisa”. Em Sainte-Beuve, apud Henriques (1997, p. 94):

[...] um verdadeiro clássico é um autor [...] que reproduziu seu pensamento, sua observação, ou sua descoberta – sem importar a forma – mas ampla e vasta, refinada, sensível, saudável e bela em si mesma; que fala a todos num estilo só seu, mas que a despeito disso pertence a todo o mundo, num estilo que é novo sem neologismos, novo e antigo, facilmente contemporâneo em qualquer época.

Essa forma de linguagem é muito importante na formação de alunos leitores na escola, visto que um dos objetivos propostos pelos PCN, é que o(a) aluno(a) produza textos preocupando-se com a forma ortográfica. Confirma-se, portanto, que os clássicos literários possuem um repertório linguístico amplo e rico, o que implica diretamente o acesso dos(as) leitores(as) a uma linguagem culta e diversificada.

Outra questão que envolve a linguagem nos artigos analisados é a possibilidade que um texto bem escrito permite em sua compreensão e na ampliação dos sentidos. Sobre isso, Ginzburg (2004, p. 97) afirma que “de modo geral, admite-se que o ensino da Teoria da Literatura seja voltado para a formação em capacidades de análise e interpretação de textos. [...] Entram em pauta também figuras de linguagem e elementos de retórica”. O autor não

precisa utilizar-se de palavras incompreensíveis para valorizar seu texto, ao contrário, quando a obra possui esta característica de afetar leitores em diferentes realidades, aproxima-os ainda mais de buscar novas experiências de leitura.

No mesmo sentido, Paulino (2004, p. 50) afirma que os clássicos literários se destacam, dentre outras características, pela capacidade de construção, “[...] que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar [...]”. Constata-se uma vez mais que linguagem bem desenvolvida dos clássicos literários envolvem o desenvolvimento crítico do(a) leitor(a).

Ainda sobre a linguagem, Moraes (2013, p. 125) afirma que esta é uma característica que também nos dias atuais é valorizada e tem um papel importante na formação do(a) leitor(a), já que a literatura “[...] é uma arte que trabalha com as possibilidades e potencialidades da linguagem, buscando sempre clarificar e aperfeiçoar seu impacto sobre o espírito humano”.

Assim, confirma-se que a linguagem, enquanto elemento essencial em um clássico literário, envolve muito mais que aspectos ortográficos, estimula a criticidade e amplia a compreensão leitora.

5.1.2 Abrangência atemporal

Para iniciar as reflexões sobre a relação dos clássicos literários com o tempo, partiremos dos dados encontrados em Henriques (1997). Esse autor utiliza-se de uma citação de Arnold Bennett para afirmar que, dentre alguns motivos que contribuem para a perpetuação dos clássicos, está o interesse dos leitores amantes da literatura. Segundo o autor, esses leitores são uma minoria que fazem a diferença porque estão sempre à procura de livros que lhes despertem a sensação de prazer. Assim, reforça-se a importância de estimular a leitura literária na escola, pois “um clássico não sobrevive por ser conforme a determinados cânones ou porque o esquecimento o aniquilaria. Sobrevive porque àquela minoria apaixonada é tão impossível desdenhá-lo, como é impossível à abelha desdenhar a flor” (HENRIQUES, 1997, p. 91-92).

Em Henriques (1997, p. 87), surge uma questão muito polêmica entre os críticos e estudiosos da literatura sobre a (a)temporalidade; este autor afirma que “o moderno também pode ser clássico. Sob aquelas condições...”; essas condições se referem ao domínio da utilização da linguagem por um autor. Assim, fundamentadas em Bloom (1995) e Perrone-Moisés (2009) sobre o lento processo (histórico) de canonização de uma obra, opomo-nos a

essa afirmação, uma vez que, como se tem observado até o momento, não é um único aspecto que legitima a definição de uma obra literária como clássica.

Contrapondo essa afirmação de Henriques (1997), encontrou-se o posicionamento de Nunes (2015, p. 404) que, fundamentado em Sainte-Beuve, afirma que um clássico não se faz da noite para o dia e declara, “para Sainte-Beuve, o clássico se define ao longo do tempo, pois alguns que na sua época pareciam clássicos (‘clássicos precoces’) deixam de sê-lo para a posteridade e diz que ‘os mais imprevistos (*imprevus*) são ainda os melhores e os maiores”’. Não podemos, entretanto, considerar essa realidade de forma negativa, pois é mais uma maneira de garantir que a legitimação de determinadas obras não aconteça por influências de críticos literários que buscam defender apenas um ponto de vista.

Paulino (2004, p. 51) faz uma relação do dialeto com o tempo: “sabemos que os cânones são históricos, como a língua, mas assim também como ela, apresentam uma durabilidade”. Diante dessa afirmação, a autora alega que as leituras literárias na escola vão mudando com o passar do tempo, e assim os clássicos também mudariam de acordo com esse interesse. Compartilhamos do posicionamento da autora até certo ponto, pois se sabe que nenhuma categoria social é determinada e inflexível, assim como a língua; mas, de acordo com o que identificamos em Bloom (1995), Moreira (2003) e Freitas (2016), a escola não é a única instituição que legitima uma obra literária clássica. Não negamos sua importante influência nessa relação, mas há de se considerar também os críticos, os próprios escritores, as editoras; os clássicos literários que já foram consagrados social e historicamente não perderiam seu lugar mesmo que não fossem mais utilizados pela escola.

É por esse motivo, dentre outros, que julgamos imprescindível que essas obras sejam conhecidas pelos(as) alunos(as) desde os primeiros anos da alfabetização. Nesse sentido, veremos a seguir a afirmação de Fritzen (2007) sobre o papel do(a) leitor(a) como propagador dos clássicos literários.

Sobre a questão da atemporalidade de determinadas obras, Fritzen (2007, p. 9) afirma que “é o leitor que atribui um valor atual ao passado, do qual são selecionadas obras que possam figurar como dignas de atuarem no futuro”. Compreendemos que, para atribuir valor a determinada obra literária, é necessário ter conhecimento sobre. Esse conhecimento (em se tratando de sala de aula) perpassa o contato e o trabalho bem orientado, pois retomando o que afirmam Pound (2006) e Machado (2009), quando as pessoas tiverem acesso a obras literárias clássicas, elas terão condições de discernir e escolher o que querem ler. “A história resultante dessa escolha é pragmática: ler para escrever, julgar e escolher para orientar a escrita futura” (PERRONE-MOISÉS apud FRITZEN, 2007, p. 25-26).

Ainda sobre a “contribuição” do leitor na disseminação dos clássicos literários, Levoratti (2008) afirma que é a compreensão que o leitor tem da obra que dá vida aos textos mais distantes de nossa época histórica: “[...] o texto tem existência própria enquanto objeto cultural: a *Ilíada*, a *Eneida*, *Hamlet* ou *Dom Quixote*; mas estes textos seriam letra morta se não se encontrassem com o olhar inteligente do leitor que os chama à vida⁷¹”. (Ibid. p. 122) (tradução da pesquisadora).

O papel do leitor é tão importante na literatura que também é abordado por Freitas (2016, p. 17) que, fundamentando-se em Ítalo Calvino e Ana Maria Machado, afirma que “obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço. São textos que agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares”. Assim, justifica-se nossa compreensão de que alunos do Ciclo da Alfabetização sejam capazes de se interessar por tais obras.

Dentre os artigos analisados, o de Levoratti (2008) é que mais aborda a questão da relação das obras literárias com o tempo. Além da influência do leitor, ele apresenta uma reflexão sobre as formas de compreender o tempo em relação à literatura. Ele afirma que “[...] diferentes épocas leem a mesma obra a partir de novas perspectivas e destacam ou apreciam aspectos diferentes nela⁷²” (LEVORATTI, 2008, p. 118) (tradução da pesquisadora). Assim, identifica-se que, mesmo em tempos diferentes, nenhuma compreensão se faz menos ou mais importante que outra, mas, segundo o autor, para que uma obra seja compreendida, é preciso considerar seu contexto histórico uma vez que “em outro contexto temporal, a obra literária pode revelar valores desconhecidos ou, ao contrário, mostrar aspectos que já não são compatíveis com a realidade atual” (LEVORATTI, 2008, p. 118) (tradução da pesquisadora).

O autor afirma, ainda, que o tempo, na literatura, não pode ser compreendido estritamente como uma data em determinado momento, mas é um aspecto carregado de valor histórico e social, e exemplifica citando que “para um matemático, 1400 é um número, mas, para um historiador sensível, é um data repleta de significados⁷³” (LEVORATTI, 2008, p. 124) (tradução da pesquisadora). Desse modo, antes de afirmar que clássico literário é um

⁷¹ No original: “[...] el texto tiene existencia propia en cuanto objeto cultural: es la *Ilíada*, la *Eneida*, *Hamlet* o El *Quijote*; pero esos textos serán letra muerta hasta tanto no se encuentren con la mirada inteligente del lector que los llama a la vida”. (LEVORATTI, 2008, p. 122).

⁷² No original: “Diferentes épocas leen la misma obra desde nuevas perspectivas y destacan o aprecian en ella aspectos diversos”. (LEVORATTI, 2008, p. 118).

⁷³ No original: “Para el matemático, 1400 es un número más; para el historiador sensible es una fecha pletórica de significados”. (LEVORATTI, 2008, p. 124).

livro antigo e com valores ultrapassados, é preciso considerar a época e, assim, fazer as inferências da relação desse com os tempos atuais.

Losano (2010, p. 176) também aborda a atemporalidade e afirma que “[...] o referencial canônico da literatura universal não se perde no tempo, nem no espaço. Sua autoridade existe e é mantida pela tradição cultural universal”. Segundo a autora, a tradição é estabelecida por valores que se consolidam no tempo, mas esta tradição nem sempre é bem vista por aqueles que desejam a abertura ou exclusão dos clássicos literários. Fundamenta-se em Eliot para afirmar que existe “[...] a necessidade de o poeta se colocar em uma condição temporal unificada, em que presente e passado não se formariam numa linearidade, mas num mesmo plano onde a simultaneidade da produção poética seria uma referência” (Ibid. p. 177). Dessa forma, assim como Levoratti (2008), para Losano (2010) a (a)temporalidade atribuída aos clássicos literários não pode ser compreendida de forma sequencial.

5.1.3 Estrutura do texto e atributos estéticos

Neste tópico, pretendemos elencar alguns elementos que compõem o texto e que agregam valor literário à obra, por isso os especificamos na categoria de estrutura do texto. Os dados encontrados nos artigos revelam que a forma como o texto é produzido é que o define sua singularidade (LEVORATTI, 2008, p. 125) entre tantos outros textos.

Em Gonçalves (2014, p. 2-3), identificamos que desde a antiguidade os gregos já mostravam essa preocupação tanto com os textos que seriam lidos quanto com os textos que seriam declamados ao público, pois “[...] a produção textual é, antes de tudo, produto de aplicação de uma arte, isto é, um conjunto de habilidades que precisam ser sempre aplicadas e trabalhadas”.

Assim, apontamos os elementos que a autora, baseando-se em Dionísio (século I a. C.), indica como essenciais na composição de um texto além da linguagem: disposição e combinações possíveis das palavras utilizadas, estrutura da oração e o ritmo (este, relacionado ao poema), para que a obra literária possa oferecer ao leitor beleza e prazer. Assim, um bom produtor de textos seria aquele que capaz que estruturar a obra “[...] procurando as melhores palavras, a mais adequada combinação de termos, o mais preciso encadeamento de argumentos, a busca da lógica discursiva capaz de persuadir”. (GONÇALVES, 2014, p. 3).

Nunes (2015) fundamenta-se em Charles Augustin Sainte-Beuve para indicar alguns elementos textuais inerentes aos clássicos literários. Todos esses elementos estão, de certa forma, relacionados à *linguagem* que já citamos anteriormente e à *amplitude de sentidos*, que

será discutida a seguir. Portanto, um clássico literário deve ter, para o leitor, uma expressão “[...] refinada e sensível, saudável e bela em si mesma, que a todos falou num estilo peculiar [...], um estilo novo, mas sem neologismos, novo e antigo, facilmente contemporâneo, para todos os tempos” (SAINTE-BEUVE, 1850, p. 42 *apud* NUNES, 2015, p. 403).

A expressão “facilmente contemporâneo, para todos os tempos” reforça o que já afirmamos a respeito de que a linguagem de uma obra, para ser caracterizada como um clássico literário não precisa e não deve ser uma linguagem incompreensível, ao contrário, a linguagem torna a obra um clássico justamente por se fazer entender independentemente do período histórico ou do contexto em que for lida.

Uma das autoras que apontamos como contrária aos clássicos literários é Durães (2012), ao se reportar a alguns elementos textuais, a autora faz uma crítica de forma irônica, mas que nos permite ao mesmo tempo, validar as contribuições desses textos para a formação de leitores(as). Assim, ao indicar elementos que contribuem para a perpetuação de algumas obras literárias, a autora afirma que “dentro dessa lógica existem elementos textuais, tais como: maior ou menor relação com outros textos, grau de polivalência, boa influência do patrocinador que irá introduzi-lo na crítica”. É notório que para essa autora o que garante a “imortalidade” da obra, é principalmente, a intervenção mercadológica, mas, ao mesmo tempo, ela não descarta elementos como a versatilidade do texto, por exemplo, ao se referir à polivalência.

No mesmo sentido, Ribeiro e Barbosa (2015) apresentam uma crítica à estrutura de algumas obras “promovidas pela indústria do consumo” e, assim, podemos interpretar que implicitamente, os clássicos literários apresentam uma estrutura diferente da que é “colocada em xeque”. Assim, as autoras afirmam que algumas obras da literatura atual são “[...] um produto de consumo, daí o imediatismo, o enredo fácil, os capítulos divididos e resumidos e uma linguagem pouco metafórica que quase não exige uma leitura implícita do que se lê”.

Moraes (2013, p. 122) não especifica elementos textuais que são próprios dos clássicos literários, mas perpassa a discussão acerca da qualidade estética quando declara que “[...] é lícito afirmar que aquilo que hoje é listado como canônico indubitavelmente possui qualidade estética e densidade experiencial [...]”.

A partir dessa afirmação, o autor abre espaço para se discutir a respeito da ideologia que marca a manifestação literária, e defende que, por este motivo, a análise dos clássicos seja fundamentada em argumentos estéticos.

Após essas afirmações, podemos então inferir que a boa literatura proporciona ao leitor um enredo instigante e uma técnica de linguagem que exige uma interpretação reflexiva.

5.1.4 Amplitude de sentidos

As diferentes possibilidades de interpretação de um texto literatura clássica universal foi um assunto que abordamos algumas vezes nesta dissertação, cujos motivos também são diversos: ampliar a leitura de mundo, desenvolver a criticidade, promover a aprendizagem instrumental em diferentes áreas curriculares. Dos artigos analisados, 12 (doze) fizeram referência a essa temática em seus textos a partir de diferentes abordagens.

A abordagem desse assunto destacando a variedade de interpretações que a leitura de um clássico literário permite ao leitor desenvolver foi identificada em Moreira (2003); Pimentel e Nascimento (2014) e em Losano (2010, p. 178) que afirma que a relevância das várias possibilidades de interpretação pode estar atrelada ao fato de “[...] com o decorrer do tempo e a evolução da cultura, a obra com tal característica seja continuamente lida, compreendida e vivificada através dos leitores de cada época”.

Em Levoratti (2008), observamos uma relação do tempo com as diferentes compreensões que um clássico literário possibilita ao leitor, pois para o autor, o sentido de um clássico não se perde com o passar o tempo e permite que em cada tempo haja uma compreensão diferente, mas não menos importante que as anteriores.

Para Fritzen (2007), a leitura de um clássico precisa transmitir ao leitor a impressão de que a obra literária está em constante diálogo com o mundo, porque a leitura não pode ser como uma via que leva a um único destino, mas deve imprimir liberdade para percorrer diferentes caminhos na busca pela compreensão. Essa afirmação está ancorada no fato de que, para o autor, o momento da leitura é tão criador e artístico quanto o momento em que a obra foi escrita, portanto, “livre das determinações mais ou menos estabelecidas no mundo, a leitura literária abriria o livro para o encontro de um mundo onde nada possui ainda sentido, onde a obra afirmaria sua estranheza sedutora” (FRITZEN, 2007, p. 7).

Nesse mesmo sentido, Gonçalves (2014, p. 7) afirma que “cada ser humano, ao ler ou ouvir um relato, iria imaginá-lo de uma forma diversa, dependendo da paixão pela qual se encontrava acometido”. Essa assertiva vai ao encontro do que apresentaremos no tópico seguinte em relação à TLD, a leitura de um mesmo texto pode levar a conclusões diferentes dependendo do contexto em que estiver sendo desenvolvida ou do contexto em que cada participante vive e isso é o que permite como citamos em Fritzen (2007), o diálogo da literatura com o mundo.

Ainda nessa relação da leitura com o mundo do leitor, a afirmação de Paulino (2004, p. 50) também apresenta a linguagem e amplitude de sentidos como elementos presentes nos

clássicos literários. A autora afirma que esses elementos promovem a capacidade de “[...] ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor”.

Moraes (2013, p. 128) apresenta uma definição de clássico em que deixa explícita essa qualidade que é própria desses textos, assim, afirma que “[...] uma grande obra não é aquela que comunica um único sentido a diferentes homens, mas aquela que comunica a cada homem uma série incontável de sentidos e interpretações”.

Diante dessa assertiva, podemos fazer um paralelo entre essa ampla possibilidade de interpretação e a interpretação explícita que apresentam alguns *best sellers*, livros de autoajuda e algumas atividades presentes em livros didáticos e, sem sombra de dúvida, a leitura de um clássico literário contribui para ampliar a leitura de mundo de seus leitores.

Em relação ao ambiente escolar, Ribeiro e Barbosa (2015, p. 7) fazem uma reflexão sobre o papel do(a) professor(a) e/ou da escola em relação às diversas possibilidades de interpretação de um clássico quando afirmam que “[...] estamos cientes de que se um texto literário abre um leque para muitas leituras, também múltiplas devem ser as estratégias do professor [...] promovendo diálogos entre a literatura e as demais áreas de conhecimento”. Assim, é primordial que o(a) professor(a) e/ou a escola, ao propor atividades de leitura literária, não fiquem presos(as) a atividades bancárias e mecânicas (FREIRE, 2005) que acabam por afastar do(a) aluno(a) o interesse pela leitura.

No mesmo sentido, Freitas (2016, p. 18) destaca a importância de o(a) professor(a) “[...] adotar práticas de leitura que possibilitem ao aluno expor e confrontar ideias a fim de compreender o texto e construir sentidos. O texto precisa ser objeto de leitura, discussão e reflexão”. Mais uma vez, podemos estabelecer relação com a leitura dos clássicos na TLD, pois nesta atividade, as diferentes interpretações promovem diálogo e reflexão de temas diversos.

Podemos, enfim, reiterar a definição de Calvino (2007, p. 11) de que “clássico é aquele livro que nunca terminou de dizer o que tinha para dizer”; fica, portanto, a cargo de cada leitor(a) experimentar as respostas que um clássico literário pode trazer.

5.2 Sobre a Tertúlia Literária Dialógica

Ao fazer as análises dos artigos selecionados que abordam o tema da TLD, identificamos reflexões que correspondem a diferentes contextos de desenvolvimento desta atividade: TLD em sala de aula com crianças e adolescentes; TLD com grupos de adultos em uma Universidade da Terceira Idade; TLD na Educação de Pessoas Jovens e Adultas; TLD

com crianças de Educação Infantil; TLD em instituições penitenciárias; TLD na formação continuada de professores(as); TLD em biblioteca escolar. Assim, reforçamos a afirmação de Alonso, Arandia e Loza (2008, p. 73) a respeito de que “[...] o determinante não é a idade nem o tipo de grupo que faz tertúlia, mas, sim, a situação e experiência educativa que dela se desenvolve, como termos observado, em torno de um texto literário”⁷⁴ (tradução da pesquisadora).

Outro dado que destacamos nesta pesquisa está relacionado com a especificação da(s) obra(s) literária(s) utilizada(s) nos artigos. Dos 25 (vinte e cinco) artigos analisados, apenas 4 (quatro) não especificaram ou citaram alguma obra da literatura clássica universal como referência em sua pesquisa: Gaviolli e Mello (2010); Giroto e Mello (2012); Marigo, Mello e Amorim (2012) e Chocarro (2013). Convém destacar que esse fato não minimiza a qualidade dos artigos nem interferiu em nossa pesquisa sobre TLD, visto que esses artigos tinham como objetivo apresentar a fundamentação teórica de um dos vários contextos em que a TLD pode ser desenvolvida.

Como um dos objetivos desta pesquisa é identificar nos artigos sobre TLD a presença de elementos relacionados a algumas propostas oficiais (PCN, CBC/MG, PNAIC) em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, destacamos que, em todos os artigos analisados, foi encontrada ao menos uma dessas propostas. Salientamos também que, em 2 (dois) artigos, Giroto e Mello (2012), Giroto (2007), foram identificadas, além das propostas discutidas nesta dissertação, outras que também estão definidas, como por exemplo, no CBC/MG, em que o(a) aluno(a) precisa, ao final do Ciclo da Alfabetização saber “selecionar o gênero, e procedimentos de leitura apropriados aos seus objetivos de leitura” (MINAS GERAIS, 2014, p. 51). Isso confirma a hipótese inicial de que trabalhar com a TLD possibilita intensificar o aprendizado da leitura e da escrita, além de desenvolver a oralidade e a criticidade desde o Ciclo da Alfabetização.

5.2.1 – Diversidade textual e poemas

Apresentar os poemas clássicos como proposta de trabalho no Ciclo da Alfabetização a partir da TLD é um dos objetivos desta pesquisa. Conforme salientamos na seção 2 desta

⁷⁴ No original: “[...] lo determinante no es ni la edad ni el tipo de colectivo que hace la tertulia, sino la situación y experiencia educativa que intencionalmente se impulsa y que gira, como hemos indicado, em torno a un texto literario o de ensayo” (ALONSO; ARANDIA; LOZA, 2008, p. 73).

dissertação, uma das propostas do PNAIC e do CBC/MG é que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

Após a análise dos artigos, identificamos que, além dos objetivos propostos para esta pesquisa em relação à leitura de poemas, identificamos algumas obras de diferentes gêneros textuais citadas nas experiências com TLD. Consideramos essa informação importante a julgar pela dificuldade que professores(as) podem encontrar em identificar esses clássicos, seja por não terem tido acesso a essas obras em sua formação inicial (como foi o caso de minha experiência pessoal), ou por não terem acesso a essas informações no acervo literário que as bibliotecas escolares possuem. Assim, elencamos no quadro a seguir todos os clássicos literários de acordo com as características citadas na seção anterior e que foram identificados na análise dos artigos.

Quadro 15 – Obras literárias clássicas identificadas nos artigos sobre Tertúlia Literária Dialógica

continua		
Artigo	Obra(s) citada(s)	Gênero textual
Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica MELLO, Roseli Rodrigues de. (2003)	Rayuela (Julio Cortázar)	Romance
	Tertúlia Literária Dialógica: prática de leitura e descolonização do mundo da vida BENTO, Paulo Eduardo Gomes; BOGADO, Adriana Marcela; MELLO, Roseli Rodrigues de; RODRIGUES, Eglén Sílvia Pipi. (2003).	Madame Bovary (Gustave Flaubert) Memórias de Adriano (Marguerite Youcenar) Os sertões (Euclides da Cunha)
Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. (2005)	A Divina Comédia (Dante Alighieri)	Poema
	A Metamorfose (Franz Kafka)	Novela
	A Revolução dos bichos (George Orwell)	Fábula
	Dom Quixote de La Mancha (Miguel de Cervantes)	Romance
	Madame Bovary (Gustave Flaubert)	Romance
	Memórias de Adriano (Marguerite Youcenar)	Ficção
	No caminho de Swann (Marcel Proust)	Romance

Quadro 15 – Obras literárias clássicas identificadas nos artigos sobre Tertúlia Literária Dialógica

continua		
	Os Miseráveis (Victor Hugo)	Romance
	Os sertões (Euclides da Cunha)	Romance
	Primeiras Estórias (Guimarães Rosa)	Contos
Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica	Dom Quixote de La Mancha (Miguel de Cervantes)	Romance
CHAIB, Danilo Martins de Castro (2006)		
Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras	Odisseia (Homero)	Poema
	A Revolução dos Bichos (George Orwell)	Fábula
GIROTTO, Vanessa Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues de. (2007)		
Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: histórias de vida e aprendizagens compartilhadas a partir dos clássicos	Odisseia (Homero)	Poema
	O Pequeno Príncipe (Antoine de Saint Exupéry)	Romance
	A Revolução dos Bichos (George Orwell)	Fábula
GIROTTO, Vanessa Cristina. (2007)		
La interpretación interactiva de los textos a través de las tertúlias literarias dialógicas	A Metamorfose (Franz Kafka)	Novela
	Odisseia (Homero)	Poema
PULIDO, Cristina; ZEPa, Brigita. (2010)	Ulisses (James Joyce)	Romance
Transferencia de tertúlias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias	A metamorfose (Franz Kafka)	Novela
GARCÍA; Ramón Flecha; CARRIÓN, Rocío García; GONZÁLEZ, Aitor Gómez. (2013)		
Tertúlias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito	As Mil e Uma Noites	Conto
CARRIÓN, Rocío García; HIDALGA, Zoe Martínez de la; VILLARDÓN, Lourdes. (2016)	A Odisseia (Homero)	Poema

Quadro 15 – Obras literárias clássicas identificadas nos artigos sobre Tertúlia Literária Dialógica		Conclusão
Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas em Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas	A Eneida (Homero)	Poema
	Dom Quixote de La Mancha (Miguel de Cervantes)	Romance
CARRIÓN, Rocío García; ROLDÁN, Silvia Molina; LOPES, Luis Antonio Grande. (2016)		
Fomentando el Aprendizaje y la Solidariedad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas	A Odisseia (Homero)	Poema
	Dom Quixote de La Mancha (Miguel de Cervantes)	Romance
	Romeu e Julieta (Shakespeare)	Texto teatral (tragédia)
GARCÍA, Ramón Flecha; CIFUENTES, Pilar Álvarez. (2016)		
Tertulias literarias dialógicas: Ciencia, ilusión y las mejores obras de literatura para todos y todas	A Odisseia (Homero)	Poema
	Dom Quixote de La Mancha (Miguel de Cervantes)	Romance
	Hamlet (William Shakespeare)	Texto teatral (tragédia)
LÓPEZ, Blanca Febré; GÓMEZ, Ana Tarin; ABAD, Daniel Pascual; VILLAREJO, Beatriz. (2016)		
	Huckleberry Finn (Mark Twain)	Romance

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em Flecha e Mello (2005), identificamos o relato de ter acontecido uma TLD de poemas em comemoração ao segundo aniversário da primeira TLD no Brasil, mas o trabalho não apresentou detalhes de quais obras foram lidas.

Confirma-se, portanto, que a partir da TLD é possível desenvolver em sala de aula um trabalho a partir da leitura de clássicos de diferentes gêneros textuais, assim como proposto nas orientações do PNAIC e do CBC/MG.

Observa-se, a partir dos dados dispostos no Quadro 15, que, dentre os gêneros textuais descritos nos artigos analisados, o poema foi pouco utilizado. Reitera-se assim, a relevância desta pesquisa ao insistir que é necessário que os(as) alunos(as) tenham acesso aos poemas clássicos desde os primeiros anos de alfabetização.

Dentre as obras elencadas no Quadro 15, foram citados os poemas: A Divina Comédia, A Ilíada, A Odisseia e Eneida. É importante destacar que, em Giroto e Mello

(2007), e em García e Cifuentes (2016), os(as) autores(as) citaram em seus artigos *A Odisseia* e *Eneida*, respectivamente; as informações contidas nesses trabalhos é de que as obras utilizadas foram adaptações da obra original, portanto, nesses casos, os(as) participantes da TLD não tiveram acesso à obra no formato original de poema, mas em uma adaptação de outro gênero textual.

O fato de utilizar a adaptação de um clássico na TLD não deprecia a qualidade literária e a aprendizagem advinda da atividade; ao contrário, é necessário salientar que, ao propor obras para que sejam escolhidas pelos(as) participantes da TLD, o(a) professor(a) ou moderador(a) precisa conhecer um pouco dessa obra e, se for necessário, disponibilizar uma obra adaptada. Portanto, parafraseando Machado (2009, p. 12), não estamos propondo com esta pesquisa que alunos(as) do Ciclo da Alfabetização tenham contato com poemas gregos, como *A Odisseia*, ou ainda com poemas de Shakespeare em sua forma original, pois “[...] o que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecimento as histórias empolgantes de que somos feitos” (MACHADO, 2009, p. 12).

Assim sendo, constam no Anexo C desta pesquisa algumas sugestões de poemas clássicos que podem ser utilizados com turmas no Ciclo da Alfabetização, ou em turmas subsequentes, uma vez que já discutimos as características de atemporalidade e da universalidade dos clássicos literários; assim, estes podem ser lidos em qualquer idade.

Podemos afirmar, após analisar as informações sobre a TLD e sobre as características dos clássicos literários, que trabalhar com poemas a partir da TLD trará contribuições para a aprendizagem dos(as) alunos(as) em diferentes aspectos.

Em todos os artigos analisados, foram identificadas contribuições em relação à aprendizagem instrumental da leitura e da escrita, da compreensão leitora e de outros conteúdos curriculares para os(as) participantes da TLD. Mas, neste tópico, nos interessa explicitar dados encontrados em Giroto e Mello (2007); Pulido e Zepa (2010); Gaviolli e Mello (2010); Giroto e Mello (2012); Rodrigues, Marigo e Giroto (2012) e em Lopes (et al, 2016); nestes artigos, podemos validar a afirmação que a TLD é uma atividade que possibilita aos professores(as) desenvolverem seus trabalhos em consonância com as propostas dos PCN, do PNAIC e do CBC/MG e, aos alunos(as), é possível aprender a partir de materiais de qualidade e de forma expressiva.

Conforme já destacado na seção 3 desta dissertação, ainda paira nos ambientes escolares uma percepção equivocada, baseada no senso comum, de que os textos clássicos são difíceis e que se destina a um público altamente escolarizado. Em Gaviolli e Mello (2010, p. 48), é possível rebater essa concepção errônea, pois, de acordo com as autoras, não é

necessário saber ler para participar da TLD, haja vista que esta atividade possibilita a aprendizagem da leitura e da escrita por meio das interações, uma vez que, “[...] na Tertúlia, a busca é que todos/as possam aprender a decodificar as palavras como momento inicial para poder articular o lido ao mundo vida”.

Em Giroto e Mello (2012, p. 71), reforça-se a indicação dos PCN sobre o trabalho a partir de gêneros textuais e, aqui, fazemos uma aproximação para o trabalho com os poemas. As autoras afirmam que, partindo desse pressuposto, se garante a aptidão de leitura e de produção textual bem como o desenvolvimento linguístico. Além disso, afirmam que “[...] um escritor competente deve saber selecionar o gênero textual apropriado aos seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso”.

A forma como os poemas são trabalhados na escola, principalmente com alunos em processo de alfabetização, foi discutido na seção 2 desta pesquisa. Identificamos que as atividades propostas principalmente nos livros didáticos apresentam um caráter mecânico e bancário (FREIRE, 2005). De acordo com o que encontramos em Giroto e Mello (2007, p. 5), “[...] na Tertúlia não se pretende descobrir o que o autor/a da obra está querendo dizer em seus textos, mas sim refletir e dialogar através das diferentes e possíveis interpretações que se dão no mesmo texto”. Essa liberdade de expressar suas dúvidas e/ou opiniões sobre um texto é que possibilita, como também afirmam LÓPEZ (et al, 2016), favorecer a habilidade leitora e aproximar o(a) leitor(a) do texto, principalmente dos poemas, que muitas vezes não estão entre as principais leituras desenvolvidas em sala de aula.

Podemos afirmar, portanto, que, para os(as) alunos(as) que estão no início da alfabetização, todas essas contribuições provenientes da TLD aliadas às propostas oficiais dos PNC, PNAIC e CBC/MG, colaboram para a aprendizagem da leitura, da escrita, da oralidade, da criticidade e aumentam o gosto de alunos(as) pela leitura de clássicos, inclusive de poemas, pois, “o discurso crítico é muito enriquecedor e profundo quando se inclui diferentes concepções sem hierarquias excludentes⁷⁵” (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 307) (tradução da pesquisadora).

Enfim, trabalhar a leitura de poemas a partir da TLD com alunos(as) em vias de alfabetização inicial, contribui para manter viva a tradição literária, haja vista que, a partir desta atividade, serão formados leitores(as) críticos(as).

⁷⁵ No original: “El discurso crítico será mucho más enriquecedor y profundo al incluir las diferentes valoraciones sin jerarquias excluyentes” (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 307).

5.2.2 – Leitura

Uma das propostas do CBC/MG para o ensino da leitura no Ciclo da Alfabetização é a *utilização de diferentes procedimentos de leitura*, e neste quesito, a TLD abrange completamente a proposta.

Todos os artigos analisados enfatizam a leitura na TLD, seja sob a forma como é desenvolvida no grupo, sob suas contribuições para o(a) leitor(a) iniciante ou sob suas implicações na vida em sociedade. Portanto, os dados aqui apresentados estão presentes nessas perspectivas de leitura.

Sobre a forma como a TLD é desenvolvida, podemos afirmar que esta atividade possui “[...] uma nova organização da atividade de leitura, caracterizada pela interação social entre as pessoas mediada pela linguagem” (RODRIGUES; MARIGO; GIROTTO, 2012, p. 5). A interação e a mediação são apresentadas por Vigotsky como fatores que contribuem para o desenvolvimento, no caso da TLD, do desenvolvimento dos conteúdos curriculares e instrumentais.

Convém destacar que essa interação, diferentemente do que acontece em muitas atividades de leitura, não é apenas entre alunos ou entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a). Essa interação acontece horizontal e dialogicamente entre todos(as) os(as) envolvidos(as) na atividade, independentemente da posição que ocupa na sala de aula ou até mesmo se no desenvolvimento da atividade estiverem presentes familiares ou pessoas externas à organização do espaço escolar.

Em relação à forma como é desenvolvida a TLD, Girotto e Mello (2012, p. 74) afirmam que a atividade possibilita “[...] assegurar uma organização das aprendizagens intensificando qualitativa e quantitativamente as ocasiões de aprendizagem dos mecanismos de leitura”. Essa aprendizagem instrumental da leitura decorrente da TLD se deve, principalmente, aos princípios da aprendizagem dialógica que orientam a TLD em relação à promoção do diálogo horizontal e igualitário, da valorização das inteligências culturais dos(as) alunos(as), do respeito à igualdade de diferenças que forma o grupo, da criação de sentido promovida pela leitura literária dos clássicos, da solidariedade entre os participantes que gera transformação na forma como cada aluno(a) passa a se reconhecer diante do processo de aprendizagem.

Ainda sobre a forma como a TLD é desenvolvida, identificamos em Mello (et al, 2010, p. 2) que esta atividade favorece consideravelmente a aproximação do leitor com um clássico literário, pois estimula a popularização e o acesso a estas obras que até então eram

privilégio de poucos leitores, além de estabelecer uma nova forma de interpretação desses textos.

No mesmo sentido apontado por Mello (et al, 2010), trazemos a reflexão sobre a forma como a leitura desenvolvida na TLD corrobora para minimizar a desigualdade e os argumentos de poder existentes em sala de aula, mesmo que de forma velada. Em Girotto (2007) e em Alonso; Arandia e Loza (2008), encontramos considerações sobre como a oportunidade de falar das experiências e das diferentes leituras de mundo favorecem o processo de alfabetização/escolarização dos(as) alunos.

Outra abordagem que a análise dos artigos nos permite fazer é em relação às contribuições da TLD para o leitor iniciante. Tomemos como concepção de leitura a apresentada por Girotto e Mello (2011, p. 82) que, ao citarem Freire e Macedo (2006) sobre a importância de possibilitar aos educandos(as) ler o mundo e não somente focar na leitura (mecânica) da palavra, afirmam que “a leitura dialógica, por sua vez, implica, primeiramente, ler o mundo no qual tais palavras existem para poder transformá-lo”.

A leitura proposta na TLD permite também que o(a) aluno(a) desenvolva, além das habilidades necessárias para a decifração do sistema de escrita, habilidades necessárias a um “[...] leitor crítico, autônomo e fluente, que saiba selecionar e processar a informação, transformando-a em conhecimento”. (GIROTTTO, 2007, p. 2). Essa leitura crítica e autônoma é desenvolvida paralelamente aos conhecimentos instrumentais necessários para a vida em sociedade.

Mais do que aprender a ler (mecanicamente), o objetivo das propostas oficiais já citadas nesta pesquisa é que o(a) aluno(a) faça uso social do que aprendeu (uma vez que esta é a cobrança nas avaliações como PROVINHA BRASIL⁷⁶ e PROALFA⁷⁷). Assim, as autoras Marigo, Mello e Amorim (2012, p. 1501) afirmam que, na leitura dialógica, “a aprendizagem do código escrito e das competências leitoras é potencializada ao mesmo tempo em que, pelo diálogo, criam-se sentidos para as obras lidas e para a vida dos que as leem”.

⁷⁶ Provinha Brasil: é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. A avaliação é aplicada em períodos distintos do ano letivo para possibilitar a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>

⁷⁷ PROALFA: Programa de Avaliação da Alfabetização é um instrumento de avaliação de alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais. Com o objetivo de avaliar a capacidade de leitura, de escrita, de interpretação e de síntese dos(as) estudantes, a avaliação acontece anualmente. Informações disponíveis em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/tag/proalfa/>

Em Gavioli e Mello (2012, p. 52), identificamos que os princípios que orientam a TLD também contribuem para que os(as) alunos(as) percebam e valorizem a diversidade de saberes existentes em sala de aula. Isso acontece porque, durante a atividade, a pessoa que modera o grupo faz anotações a respeito dos destaques e dos comentários que surgem; quando a atividade se encerra, acontece a leitura dessas anotações (sem apontar quem fez determinado comentário), e, assim, é possível que os(as) participantes tomem conhecimento de quão relevante é essa partilha de saberes.

Nas pesquisas de Giroto e Mello (2007), e de Chocarro (2013), são evidenciadas falas dos sujeitos envolvidos em suas respectivas pesquisas e, em ambas, essas falas demonstram que os(as) participantes possuem consciência de seu desenvolvimento e que grande parte dele se deve às contribuições proporcionadas pela TLD. “Outra vantagem indicada pelos alunos, é a capacidade que as tertúlias dialógicas possuem de animar a leitura e o interesse pela leitura de livros de uma maneira próxima e amena⁷⁸” (CHOCARRO, 2013, p. 226) (tradução da pesquisadora).

O protagonismo do leitor, tão bem defendido e fundamentado por Paulo Freire em vários de seus escritos, também foi citado por Aguilar (et al, 2010). Segundo as autoras, o que leva o(a) aluno(a) participante da TLD a construir essa percepção de protagonista é o diálogo igualitário estabelecido entre todos(as) durante a atividade. Assim, “[...] podem desenvolver seus argumentos com a certeza de que estes vão ser entendidos e respeitados e que existem altas expectativas sobre suas possibilidades como leitoras e leitores críticos⁷⁹”. (AGUILAR et al, 2010, p. 39) (tradução da pesquisadora).

Conscientizar-se de que é preciso apropriar-se de certos conhecimentos instrumentais necessários ao uso em sociedade é uma forma de tornar-se protagonista de sua própria história. “[...] A melhoria na leitura e na escrita é algo presente na fala de todas as participantes, elemento fundamental para a criança e adolescente ter bom desempenho na escola, diminuindo suas chances de desqualificação” (GIROTO; MELLO, 2007, p. 12).

Assim, cientes da importância de sua participação no processo de ensino e de aprendizagem, os(as) alunos(as) participantes da TLD aprendem, por meio do diálogo, a não adaptar-se ao mundo, mas a inserir-se nele, como afirma Freire (2007).

⁷⁸ No original: “Otra de las ventajas indicadas por alumnos es la capacidad de las tertúlias dialógicas para animar a la lectura y el interés hacia los libros de una manera próxima y amena” (CHOCARRO, 2013, p. 226).

⁷⁹ No original: “[...] pueden desarrollar sus argumentos con la certeza de que éstos van a ser atendidos y respetados y que existen altas expectativas sobre sus posibilidades como lectoras y lectores críticos” (AGUILAR et al, 2010, p. 39).

Por fim, podemos afirmar que a TLD possibilita conceber uma abordagem de leitura que tem implicações no contexto social. Essa abordagem pode, assim, ser definida a partir dos resultados de todas as pesquisas apontados nos artigos analisados e indicar transformação do contexto e dos(as) participantes da atividade.

Um exemplo dessa transformação é a afirmação de García; Carrión e Gonzalez (2013, p. 152), a respeito da diversidade de interpretações à TLD: “A interpretação coletiva do texto gera uma compreensão mais profunda da leitura, uma vez que se multiplicam as vozes que a comentam e, como isso, se alcança um autoconhecimento e uma autoconfiança interativa⁸⁰” (tradução da pesquisadora).

No mesmo sentido, Ródenas (2013, p. 97) se refere à leitura desenvolvida na TLD como elemento que conduz à reflexão e à compreensão crítica do que se lê. Essa criticidade, aliada aos diferentes temas procedentes dos clássicos literários, promove a transformação do contexto e do(a) participante, pois rompe com a errônea concepção de que esses textos são próprios de leitores altamente escolarizados.

Assim, relacionamos ao que Pulido e Zepa (2010) afirmam sobre a aprendizagem conjunta e a interpretação dialógica promoverem confiança aos participantes em relação à “[...] capacidade da ação humana para transformar as limitações impostas pela sociedade através do diálogo⁸¹” (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 301) (tradução da pesquisadora).

Podemos concluir, portanto, após a análise dos artigos em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura por meio da TLD, que estas habilidades acontecem dialogicamente e se expandem para além do ambiente escolar, pois a TLD permite que os(as) participantes estabeleçam uma relação do que leram com suas vidas cotidianas, promovendo consequentemente a transformação após momentos de diálogo e de interação.

5.2.3 – Diálogo e oralidade

Ao abordar na seção 2, a fundamentação teórica que orienta a Aprendizagem Dialógica, colocamos em discussão a dimensão do diálogo para essa vertente. As concepções de Paulo Freire são o cerne dessa abordagem, e, reportando-nos a ele, reiteramos que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 2007, p. 135).

⁸⁰ No original: “La interpretación colectiva del texto genera una comprensión más profunda de la lectura, puesto que se multiplican las voces que la comentan y con ello se logra un autoconocimiento y una autoconfianza interactiva” (GARCÍA; CARRIÓN e GONZALEZ, 2013, p. 152).

⁸¹ No original: “[...] confiando en la capacidad de la agencia humana para transformar las limitaciones que se imponen desde la estructura a través del diálogo” (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 301).

O diálogo proposto por Freire e pelo princípio da Aprendizagem Dialógica é bem mais do que desenvolver a ação de ouvir e falar consiste, antes de tudo, no respeito às diferenças e na disponibilidade de ouvir argumentos e na possibilidade de argumentar crítica e reflexivamente.

Após a análise dos artigos, constatamos que todos eles apontam implícita ou explicitamente para a importância e para a necessidade do diálogo no desenvolvimento da TLD e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da aprendizagem de seus(suas) participantes.

Foi possível identificar as contribuições da TLD em relação ao diálogo em diferentes aspectos concernentes à aprendizagem: diálogo é ouvir a voz dos(as) participantes; diálogo é promover o conhecimento; diálogo é valorizar o poder dos argumentos; diálogo é se expressar e estabelecer sentido; diálogo é promover transformação.

É comum a falsa concepção de que é preciso “dar voz” aos excluídos(as), “dar voz” aos pobres, “dar voz aos alunos(as)”. Afirmamos falsa concepção, pois Freire (2005) indica que, para a superação das desigualdades, não é necessário “dar voz”, cada pessoa possui sua compreensão a respeito de determinada questão e, assim, já possui sua voz. Mas esse falso diálogo acontece socialmente porque “[...] existe uma tendência a desvalorizar as capacidades linguísticas de pessoas não acadêmicas ou com níveis primários de escolarização⁸²” (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 296) (tradução da pesquisadora). Portanto, o que precisamos defender é a necessidade de “ouvir a voz dos(as) excluídos(as)”, “ouvir a voz dos pobres”, “ouvir a voz dos(as) alunos(as)”.

Nesse mesmo sentido, Carrión et al (2016, p. 43) afirmam que “todas as pessoas possuem capacidade de comunicação”, mas está claro, ao observamos as atuais práticas educativas, que essa capacidade precisa ser estimulada e valorizada, e na TLD é possível fazê-lo.

Ainda em relação a “ouvir a voz”, identificamos em Alonso; Arandia e Loza (2008, p. 76) a afirmação de que, quando há espaço para ouvir a voz do(a) outro(a), estes “[...] saem do silêncio que, em muitas ocasiões estão submetidos, questionam, conseguem chegar a acordos⁸³” (tradução da pesquisadora).

⁸² No original: “[...] existe una tendencia a infravalorar las capacidades linguísticas de las personas no académicas o con niveles de estudios primários” (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 296).

⁸³ No original: “[...] salen del silencio al que, en ocasiones, están sometidas, se interpelan, consiguen llegar a acuerdos” (ALONSO; ARANDIA e LOZA, 2008, p. 76).

A sala de aula também é um espaço em que se faz necessário estimular esse diálogo com vistas a ouvir a voz. Geralmente, nesse ambiente, o(a) professor(a) é quem mais fala e os(as) alunos(as) ouvem; na TLD, essa monopolização da fala dá lugar a uma atitude de escuta entre os(as) participantes (LÓPEZ, et al, 2016), pois deve ser respeitada a ordem das inscrições e cada um(a) deve esperar sua vez para falar, não importa se se trata do(a) professor(a) ou de outra pessoa que esteja no papel de moderador(a).

Marigo; Mello e Amorim (2012) também discutem essa questão de que devemos falar com o outro e não falar para o outro. De acordo com as autoras, em um ambiente dialógico como o promovido pela TLD, o que se propõe é uma relação de respeito e de humanização diante das diferentes culturas e, portanto, não há espaço para situações de opressão ou de antagonismo.

A análise dos artigos nos permite afirmar também que, por meio do diálogo proposto pela TLD, é possível produzir conhecimento instrumental (ALONSO; ARANDIA; LOZA, 2008, p. 74).

Em García e Cifuentes (2016, p. 8), essa concepção de diálogo como gerador de conhecimento fica explícita com a afirmação dos autores de que, com a exposição das ideias sobre uma leitura na TLD, “[...] os alunos reforçam sua compreensão leitora e sua expressão oral, além que aprofundam na interpretação da história e refletem criticamente sobre as implicações dela⁸⁴” (tradução da pesquisadora). É possível, portanto, identificar contribuições acerca do conhecimento instrumental proporcionado pelo diálogo igualitário presente na TLD.

López (2016) afirmam que além de melhorar a expressão oral, o diálogo possibilita ao aluno(a) ampliar o vocabulário. Isso acontece, pois, de acordo com Giroto e Mello (2007), na TLD, a cada semana, o medo ou a timidez que impede o(a) aluno(a) de falar e se expressar vai abrindo espaço para o “desejo de compartilhar experiências de vida em torno da leitura” (GIROTO; MELLO, 2007, p. 5). E, como vimos no tópico anterior, a aprendizagem também nasce das situações de partilha do conhecimento.

Reiterando o que temos afirmado ao longo desta dissertação, na TLD, todas as pessoas participantes possuem igual direito à fala, independentemente da posição social ou acadêmica que ocupa. Em outras palavras, podemos afirmar que, na TLD, o que mais importa é o poder do argumento e não um argumento carregado de poder.

⁸⁴ No original: “[...] el alumnado refuerza la interpretación de la historia, y reflexiona criticamente acerca de las implicaciones de ésta” (García; Cifuentes, 2016, p. 8).

Nesse sentido, trazemos a afirmação de Pulido e Zepa (2010, p. 299) que reiteram que “as tertúlias literárias se caracterizam principalmente a partir de atos comunicativos dialógicos⁸⁵ que vão substituindo progressivamente as interações de poder pelas dialógicas, sendo estas últimas, as que mais predominam neste espaço⁸⁶” (tradução da pesquisadora).

O diálogo na TLD, conforme afirmam Gaviolli e Mello (2010, p. 47), possibilita que o(a) aluno(a) desenvolva a criticidade, pois, durante sua fala ou diante da fala de outro(a) participante, precisa aprender a elaborar um argumento que poderá ser refutado por outras pessoas, ao mesmo tempo que poderá expressar respeitosamente sua discordância diante da argumentação de outros(as). É válido ressaltar que a argumentação nem sempre vem de uma diferença de ideias. Precisamos ensinar os(as) alunos(as), inclusive os que estão em fase de alfabetização, a expressarem alguma opinião também diante de um fato com que concordem.

A afirmação de Giroto (2007, p. 5) sobre a argumentação entre os diferentes corrobora a afirmação de Flecha (1997) de que os debates que acontecem na TLD possibilitam o desenvolvimento do diálogo igualitário entre pessoas com argumentos diferentes, e não entre pessoas com argumentos antagônicos. Isso se deve ao fato de que a pessoa que se coloca diante de outra antagonicamente apresenta seus argumentos carregados de algum poder hierarquizado ou socialmente valorizado e, assim, não é possível que se estabeleça o diálogo, não acontece o respeito pelas diferenças nem pelas distintas inteligências culturais.

Podemos afirmar, ainda, a partir das análises dos artigos, que a interação dialógica presente na TLD possibilita que o(a) participante se expresse de forma a criar sentido entre o que foi lido e a sua fala, e, a partir de sua expressividade e da de outros(as) também aconteça a aprendizagem.

⁸⁵ Sobre os “atos comunicativos dialógicos”, as autoras se fundamentaram na proposta de Searle e Soler (2004) que abordam o tema a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, de Searle e das pesquisas desenvolvidas pelo CREA. Os atos comunicativos podem ser relacionados em cinco dimensões: a linguagem verbal (o próprio ato de fala); a linguagem não verbal (signos, gestos...); o contexto social em que ocorre a interação; a intenção das pessoas que se comunicam e a responsabilidade da comunicação; esses atos podem estar relacionados tanto à comunicação dialógica (que é a proposta das autoras) quanto à comunicação baseada em atos de poder. Para que esses atos tomem uma dimensão dialógica, é preciso que nas interações a linguagem tenha as seguintes abordagens: ser utilizada para a superação das desigualdades próprias do contexto social; que a partir da linguagem se busque o consenso entre quem fala e quem ouve; que a sinceridade esteja presente nas interações para que se promova a transformação e que a linguagem não pode ser objeto de coação. Portanto, a TLD possibilita que em uma interação se estabeleçam condições de desenvolver atos comunicativos dialógicos.

⁸⁶ No original: “las tertulias literarias se caracterizan principalmente porque a partir de los actos comunicativos dialógicos que se generan, se va sustituyendo progresivamente las interacciones de poder por las dialógicas, siendo estas últimas las que más predominan en este espacio” (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 299).

Essa aprendizagem carregada de sentido começa ser desenvolvida a partir do momento em que o(a) participante se responsabiliza em fazer a leitura prévia do texto e fazer algum destaque; na TLD, a oportunidade de fala é para quem cumpre com esse compromisso. A partir dessa consideração, García e Cifuentes (2016, p. 12) afirmam que, após a leitura, a seleção e a partilha de um excerto do texto, o(a) participante “[...] tem a oportunidade de tomar a palavra e expressar tudo aquilo que lhe indicou o fragmento selecionado⁸⁷” (tradução da pesquisadora).

O ato de se expressar na TLD é bem mais que falar, é um ato pleno de sentido que contribui para que o(a) participante queira estar naquela atividade e queira se apropriar das leituras previamente. Sobre essa questão, Aguilar (et al, 2010), e Salles; Girotto e Kiill (2016) afirmam que o desejo de se expressar na TLD é sustentado pelo ambiente solidário e dialógico, em que os(as) participantes reconhecem que possuem liberdade e tranquilidade para exteriorizar não só a forma como fazem a leitura da palavra, mas também a sua leitura do mundo.

Assim como afirma Chocarro (2013, p. 226), “[...] se evidenciou que as tertúlias dialógicas estimulam interações em situação de igualdade, pois todos os alunos têm a oportunidade de falar, de expressar e de respeitar as opiniões, aprendendo também com elas⁸⁸” (tradução da pesquisadora).

O entendimento de que há um espaço em que se pode expressar e ser ouvido respeitosamente faz com que o(a) participante se sinta participante do seu processo de aprendizagem, e não somente da aprendizagem instrumental. O fato de tornar-se sujeito nesse processo contribui para a transformação do(a) participante e do contexto em que este vive; esse argumento também é apontado por Salles; Girotto e Kill (2016, p. 101) que, fundamentadas em Freire, afirmam que “[...] ao considerar os sujeitos como participantes da construção de conhecimento, o diálogo se fundamenta na palavra verdadeira, tendo como objetivo a transformação do mundo por meio da ação e da reflexão”.

Podemos, portanto, concluir com a afirmação de García; Carrión e Gonzales (2013) de que, em relação ao diálogo igualitário presente na TLD, as aprendizagens vão além do espaço em que acontece a atividade, pois tem implicações diretas com o contexto em que os(as) participantes estão inseridos, já que “[...] a dimensão instrumental da tertúlia incrementa e

⁸⁷ No original: “[...] tienen la oportunidad de tomar la palabra y expresar todo aquello que les há suscitado el fragmento selecionado” (GARCÍA; CIFUENTES, 2016, p. 12).

⁸⁸ No original: “Así, evidenciaron que las tertúlias dialógicas inducen a interacciones em situaciones de igualdad pues todos los niños tienen oportunidad de hablar, expresar y además respetan las opiniones aprendiendo también de las mismas” (CHOCARRO, 2013, p. 226).

prolonga a aprendizagem, pois transforma os diálogos em interações cotidianas [...]”⁸⁹ (GARCÍA; CARRIÓN; GONZALES, 2013, p. 151) (tradução da pesquisadora).

5.2.4 – Desenvolvimento do sistema de escrita

É objetivo principal da escola que o(a) aluno(a) aprenda a ler e a escrever para fazer uso dessa aprendizagem socialmente. O CBC/MG (2014, p. 12) apresenta como diretriz que, “[...] ao final do Ciclo de Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as competências referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura”.

Conforme já apresentado nas páginas anteriores desta análise, a TLD possibilita ao professor(a) e ao aluno(a), respectivamente, a ensinar e aprender, garantindo o cumprimento dessa diretriz por meio do diálogo igualitário e da leitura compartilhada. Mas, em relação a essa proposta do CBC/MG, ainda nos falta refletir sobre o desenvolvimento da escrita.

A história da humanidade nos mostra as grandes transformações que ocorreram com o surgimento da cultura escrita e, para nossa sociedade contemporânea, essa cultura é extremamente valorizada. Assim, considerando que a escrita está presente em todos os ambientes que nos cercam, Girotto e Mello (2007, p. 2) afirmam que dominar essa linguagem é, para os dias atuais, “[...] um atestado de superioridade intelectual”.

Os artigos analisados nos levaram a concluir que a aprendizagem do sistema de escrita pode ser consolidada por meio da TLD e que, além do conhecimento instrumental necessário para uso da escrita em sociedade, podemos também enfatizar a transformação proveniente dessa aprendizagem.

Em relação à aprendizagem instrumental, reiteramos a afirmação de que o contato com textos da literatura clássica universal possui fundamental relevância para ampliar o vocabulário e, assim, favorecer a escrita dos(as) participantes.

Girotto e Mello (2012, p. 73) afirmam que a leitura dialógica vai além do diálogo sobre os textos, que ela abre espaço também para “[...] considerar e efetivar as aprendizagens e assimilação de processos arbitrários de atribuição de valor sonoro convencional às letras que representam graficamente nossa linguagem”.

Nesse mesmo sentido, Rodrigues; Marigo e Girotto (2012) destacam, fundamentadas em Elboj (2012), que, em relação a esse conhecimento instrumental, se faz necessário

⁸⁹ No original: “La dimensión instrumental de la tertulia incrementa y prolonga el aprendizaje, pues transforma los diálogos em interacciones cotidianas [...]” (GARCÍA; CARRIÓN; GONZÁLEZ, 2013, p. 151).

dispensar um tempo para a aprendizagem das palavras, das letras e dos sons; podemos afirmar, portanto, que a aprendizagem do sistema de escrita demanda interação e mediação.

Nos resultados da pesquisa relatada por López et al (2016), a fala de uma das participantes revela que o desenvolvimento da TLD na escola onde aconteceu a referida pesquisa “[...] os resultados mostram que tem levado os alunos a aumentar e a melhorar a comunicação escrita⁹⁰” (LOPEZ et al, 2016, p. 25) (tradução da pesquisadora).

A análise do artigo de Valls; Soler e Flecha (2008, p. 79) mostra que o acesso aos clássicos literários que tiveram as pessoas que se alfabetizaram enquanto participam da TLD, possibilita que estas consolidem “[...] cada vez mais seu nível de leitura e escrita, adquirindo um maior vocabulário e aumentando constantemente suas competências básicas⁹¹” (tradução da pesquisadora).

A pesquisa de Giroto e Mello (2007) apresenta a fala de uma participante que percebeu, assim como outras pessoas com as quais convive, o seu desenvolvimento em relação à aprendizagem do sistema de escrita por meio da leitura dialógica realizada na TLD. “[...] E comenta que a leitura que faz na Tertúlia permite que ela compreenda melhor o vocabulário [...], pode aprender a forma correta das palavras praticando o exercício da leitura, assim pode ver onde tem acento, onde tem letra maiúscula, onde tem parágrafo”.

Esse destaque ao vocabulário é citado também por López et al (2016), quando se reportam a uma pesquisa realizada por uma professora da Universidade de Harvard⁹² que defende que a aquisição do vocabulário é um elemento central para a escola. As autoras afirmam ainda que “[...] através das tertúlias, se adquirem conhecimentos instrumentais, enquanto se está possibilitando aos alunos o acesso a melhor literatura produzida ao longo da história⁹³” (LÓPEZ et al, 2016, p. 23) (tradução da pesquisadora).

No artigo de Bento et al (2003, p. 4), identificamos que essa aprendizagem instrumental da escrita por meio da TLD acontece de forma coletiva e solidária, pois “sempre que surge uma dúvida sobre qualquer vocabulário, este é procurado nos dicionários”. Esse destaque é realizado também por Giroto e Mello (2007) quando afirmam que partilhar o conhecimento instrumental com outras pessoas nos grupos de TLD é também partilhar poder.

⁹⁰ No original: “Los resultados han llevado al alumnado a aumentar y mejorar la comunicación escrita” (LOPEZ et al, 2016, p. 25).

⁹¹ No original: “[...] consolidando cada vez más su nivel de lectura y escritura, adquiriendo um mayor vocabulario y aumentando constantemente sus competencias básicas” (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008, p. 79).

⁹² De acordo com López e Villarejo (2016), a pesquisa foi realizada pela professora Catherine Snow em 2007.

⁹³ No original: “[...] a través de las tertulias se adquieren conocimientos instrumentales, mientras se está possibilitando a los niños y adolescentes el acceso a la mejor literatura realizada a lo largo de la historia” (LOPEZ et al, 2016, p. 23).

Tendo os(as) alunos(as) desenvolvido esse conhecimento da escrita, o seu uso em sociedade promove transformação em diferentes aspectos, principalmente em relação ao próprio indivíduo, que, conforme afirmam Aguilar et al (2010), percebe que sua leitura dos clássicos universais na TLD está sempre vinculada ao aumento constante dos conhecimentos.

Assim, as pesquisas de Giroto (2007), Marigo; Mello e Amorim (2012) e de García e Cifuentes (2016) evidenciam que se apropriar crítica e reflexivamente do sistema de escrita permite aos participantes da TLD expandir esses conhecimentos para além da escola, permite também a eles(as), dominar o discurso acadêmico e transformá-lo em conhecimento, estabelecer sentido entre as leituras literárias e o mundo da vida.

5.3 – “Leitura do mundo, leitura da palavra”: contribuições práticas do acesso aos poemas clássicos literários por meio da Tertúlia Literária Dialógica

Após as análises e reflexões oportunizadas pelos artigos que abordam o tema “Clássico Literário” e dos que abordam o tema “Tertúlia Literária Dialógica”, faremos neste tópico uma aproximação com as principais contribuições de ambos os temas para o processo de ensino e de aprendizagem de alunos(as) do Ciclo da Alfabetização.

Em todos os artigos sobre TLD, identificamos alguma citação ou referência voltada para os clássicos da literatura universal; a partir desse dado e do que foi elencado nas categorias que ajudaram a analisar a TLD, podemos afirmar que a principal relação entre esses dois temas é a possibilidade de abordar diferentes temas da vida e da sociedade de forma crítica e dialógica.

Dentre as diversas características que podemos atribuir aos textos clássicos da literatura universal e que queremos ressaltar neste tópico, estão as de *atemporalidade*, pois viabilizam a discussão e a reflexão acerca de uma obra produzida em um período historicamente distante, a de *multiplicidade*, por possibilitar diversas interpretações sobre um tema presente na obra literária e a de *universalidade*, porque pode ser lida e compreendida por pessoas inseridas em diferentes contextos sociais, culturais e/ou educacionais.

Nesse sentido, podemos afirmar, fundamentadas em Pulido e Zepa (2010) e em Valls; Soler e Flecha (2008, p. 79), que esses critérios “[...] rompem com o estereótipo que os clássicos da literatura universal não podem ser lidos e compreendidos por pessoas em processo de alfabetização⁹⁴” (tradução da pesquisadora). Assim, fazemos um recorte e

⁹⁴ No original: “[...] rompen con el estereotipo que la literatura clásica universal no puede ser leída y entendida por personas em procesos de posalfabetización” (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008, p. 79).

afirmamos que também é possível romper com o estereótipo de que alunos(as) em processo de alfabetização não podem ler poemas clássicos da literatura universal.

No mesmo sentido, concordamos com Alonso; Arandía e Loza (2008, p. 73) quando afirmam que a leitura desenvolvida na TLD possibilita “[...] democratizar o acesso a literatura, mas fazê-lo provocando uma ruptura com as formas tradicionais de entender a relação entre educadores e participantes, avançando na criação de processos igualitários e horizontais⁹⁵” (tradução da pesquisadora).

García e Cifuentes (2016) afirmam que a grande riqueza que os textos clássicos da literatura deixam a seus leitores é a possibilidade de aprofundar em temas de diferentes assuntos e “ir além da obra literária”. No mesmo sentido, Valls; Soler e Flecha (2008) afirmam que essa relação entre o que é lido com o que é vivido pelo(a) participante da TLD intensifica a reflexão crítica também sobre diferentes assuntos sociais.

“A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres” (PAULINO, 2004, p. 56).

Por fim, podemos afirmar, parafraseando Marigo; Mello e Amorim (2012, p. 1502), que a TLD se utiliza dos clássicos literários, pois o que queremos é formar alunos(as) leitores(as), capazes de interpretar criticamente uma determinada situação e de compartilhar seus saberes, respeitando a igualdade de diferenças, promovendo transformações que surgem do laço entre literatura e vida.

⁹⁵ No original: “[...] democratizar el acceso a la literatura, y hacerlo provocando una ruptura con las formas tradicionales de entender la relación entre educadores y participantes, avanzando hacia la creación de procesos igualitarios y horizontales” (ALONSO; ARANDIA; LOZA, 2008, p. 73).

6. CONCLUSÃO

“Formar alunos leitores” tem sido a fala e o objetivo de muitos daqueles envolvidos com o processo de educação formal, mas não raro também se identificam falas do quão difícil tem sido alcançar este propósito. Sabe-se que não há receita pronta, os(as) alunos(as) não são sempre previsíveis, e os gostos literários também não. Mas diante, dessa situação, pode-se afirmar que muitas práticas de leitura que são atualmente desenvolvidas em sala de aula acabam por afastar o interesse dos(as) alunos(as) do hábito leitor.

Os(as) alunos(as) que são submetidos a práticas de leitura obrigatória, com um livro já estabelecido e escolhido pelo(a) professor(a) e com finalidade de elaboração de resumo, certamente não compreenderão tal prática como estímulo, mas como uma atividade pesarosa.

Com os textos literários, a realidade não é diferente. O desenvolvimento das atividades se limita, muitas vezes, a atividades mecânicas com fins de conhecimentos ortográficos ou dos períodos literários, a questionários com respostas copiadas do próprio texto e, assim, o(a) aluno(a) não se percebe como leitor, mas como um repetidor de frases já ditas pelo autor.

Nenhuma leitura implicará os mesmos sentidos e compreensões nos(as) alunos(as) de forma igual, por isso estimular que eles(as) tenham um comportamento leitor, envolve não somente entregar diferentes títulos para que eles(as) compreendam igualmente o que o autor quis dizer, mas também passa pelo diálogo, pela escuta das experiências que determinada leitura provocou e pelo confronto com outras ideias.

Buscou-se nesta dissertação propor uma reflexão acerca da importância de um trabalho com poemas clássicos da literatura universal para a formação de alunos(as) leitores(as) a partir do Ciclo da Alfabetização e, para alcançar este fim, discorreremos sobre o aspecto histórico dos clássicos literários para identificar o sentido etimológico e o sentido atualmente atribuído aos termos clássico e cânone.

Tivemos como **objetivo geral** *identificar como a leitura realizada na Tertúlia Literária Dialógica contribui para desenvolver, em alunos(as) do Ciclo da Alfabetização, as habilidades de leitura propostas em documentos oficiais*. Após a análise de alguns artigos, identificamos que a leitura desenvolvida na TLD contribui para o desenvolvimento da oralidade, pois se baseia no diálogo igualitário; contribui para ampliar o vocabulário do(a) aluno(a) e isso implica diretamente no desenvolvimento da leitura e da escrita; e contribui também para que os(as) alunos(as) conheçam diferentes gêneros textuais que são utilizados na sociedade. Precisamos reiterar que essas contribuições estão atreladas à leitura de clássicos da literatura universal.

O primeiro **objetivo específico** desta pesquisa era *analisar teoricamente o que caracteriza um clássico literário*; assim, a partir da perspectiva teórica de autores(as) reconhecidos academicamente, observou-se que não há um consenso sobre uma possível definição ou sobre características precisas dos clássicos literários, e que isso se deve à diversidade teórica que envolve o ambiente de pesquisa.

Após as análises, foi possível delimitar algumas dessas características que permeiam os clássicos e, portanto, podemos afirmar que esse objetivo proposto foi alcançado. As características podem ser resumidas em quatro categorias: domínio da linguagem, abrangência atemporal, estrutura do texto e atributos estéticos e amplitude de sentidos. Assim sendo, podemos afirmar que esses elementos são indispensáveis à formação de um leitor crítico e estão implícitos também nas propostas de documentos oficiais da educação como os PCN, o CBC de Minas Gerais e o PNAIC.

Identificar o que propõem para desenvolvimento da leitura no Ciclo da Alfabetização os documentos oficiais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC/MG) e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi outro objetivo específico delineado para o desenvolvimento desta pesquisa. Para identificar tais propostas, fizemos uma relação entre a TLD com algumas capacidades que os(as) alunos(as) precisam ter consolidadas ao final do Ciclo da Alfabetização e obtivemos o resultado: desenvolver a leitura a partir de diferentes gêneros textuais, utilizar diferentes procedimentos de leitura, desenvolver a oralidade e se apropriar do sistema de escrita.

Constatamos, portanto, que, dentre os gêneros textuais, os poemas são pouco utilizados nas TLD e, nas propostas dos livros didáticos, eles aparecem em atividades estritamente mecânicas que não favorecem o diálogo nem a reflexão do tema abordado.

Desse modo, a Tertúlia Literária Dialógica foi abordada nesta dissertação como caminho que contribuirá para o processo de alfabetização e para o estímulo à leitura literária para alunos(a) do Ciclo da Alfabetização, uma vez que se desenvolve dialogicamente, a partir de clássicos literários. Assim sendo, confirma-se a hipótese inicial de que estimular a leitura a partir dos clássicos literários contribui para a ampliação da linguagem oral e escrita, por se tratar de textos que utilizam a norma culta da língua e apresentam as diversas características já elencadas anteriormente.

Os dados obtidos comprovam que os(as) alunos(as) em fase de alfabetização não precisam ser privados(as) do contato com clássicos da literatura. Constatamos que o que

estimulará ou distanciará o(a) aluno(a) da literatura não é a obra em si, mas a forma como esta é apresentada e trabalhada em sala de aula e na escola.

Sugerimos que os poemas, assim como as outras leituras literárias, estejam presentes nas atividades escolares de forma agradável, pois, da mesma forma que só se aprende a ler lendo, para gostar de ler poemas, é preciso ter contato com tais textos.

Conforme apresentado na seção 3 desta dissertação, vários autores atribuem à linguagem dos clássicos literários considerável importância estética e cognitiva; do mesmo modo com os poemas, autores como Gebara (2011) e Moriconi (2009) também destacam a linguagem de tais textos como elemento singular no que diz respeito ao “encantamento” que eles proporcionam ao leitor. “Toda linguagem tem seu quê de poesia. Mas a poesia é onde o ‘quê’ da linguagem está mais em pauta. A poesia brinca com a linguagem. Chama atenção para possibilidades de sentido” (MORICONI, 2009, p. 8).

É nessa perspectiva que justificamos e propomos um trabalho com poemas que permita, tanto aos alunos(as) quanto aos professores(as), fazer com que a leitura desses textos seja mais que decodificação e identificação de características literárias, que possibilite, a partir do diálogo e da troca de experiências, uma ampliação de sentidos com vistas à transformação do contexto e do(a) próprio(a) leitor(a), ler o mundo.

Propomos, neste momento, algumas recomendações que julgamos necessárias a três setores da sociedade: ao Estado/Poder Público, às Universidades e às Escolas e/ou Professores(as) do Ensino Fundamental. Esses setores possuem condições de possibilitar a melhoria nos desempenhos de leitura e escrita de nossos(as) alunos(as) e, assim como propõe Habermas (1987) em sua Teoria da Ação Comunicativa, a situação ideal para promover uma relevante transformação no sistema educacional seria uma comunicação dialógica entre esses setores.

Em relação ao Estado/Poder Público, consideramos que é preciso investir em materiais de qualidade para os acervos escolares (livros da literatura clássica universal, livros de poemas) a fim de desmistificar a concepção de que livro clássico é livro de leitura difícil; se faz necessário também investir na formação inicial e continuada dos professores do ensino básico, pois, de acordo com Freire (2007), ensinar exige rigorosidade metódica e exige pesquisa.

Para as Universidades, principalmente aos cursos de licenciatura, recomendamos ser necessário repensar a importância de trabalhar a formação inicial mais próxima às escolas para auxiliá-las também em relação à formação continuada e trabalhar com teorias renomadas, com teóricos clássicos.

As escolas e professores(as) também podem dar sua contribuição para o processo de transformação a partir do momento em que permitirem que os(as) alunos(as) sejam atuantes no seu processo de aprendizagem, ou seja, promover em sala de aula atividades que deem condições aos alunos de participarem efetivamente: ouvir e respeitar a opinião desses(as) alunos(as) e das suas famílias; ensinar-lhes a refletir diante de diferentes situações de exclusão que permeiam a escola; possibilitar uma aproximação das famílias e da comunidade escolar não apenas em reuniões administrativas, mas também em atividades em sala de aula e/ou projetos; buscar materiais de qualidade (clássicos literários) para desenvolver os conteúdos curriculares e até mesmo propor parceria com as universidades quanto à formação continuada.

Por fim, elencamos alguns poemas clássicos que podem ser utilizados em sala de aula de turmas do Ciclo da Alfabetização. Esses textos estão dispostos no Anexo C, em que listamos 13 poemas conforme as características citadas na seção 3. Os poemas são dos autores Willian Wordsworth, poeta inglês falecido em 1850; do poeta argentino Jorge Luis Borges que, apesar de ter falecido em 1986, tem obras citadas por Ítalo Calvino e Harold Bloom como clássicos universais; citamos também obras do escritor português Luís de Camões, que faleceu em 1580; do poeta, dramaturgo e ator inglês Willian Shakespeare, que faleceu em 1616 e da americana Emily Dickinson, uma notável escritora que está entre as raras mulheres que fazem parte da literatura clássica universal, falecida em 1886.

Esperamos que esta pesquisa proporcione, principalmente a professores da educação básica, indicações de que é possível desenvolver uma prática de leitura diferente, desenvolver uma prática que estimule o que há de melhor em nossos(as) alunos(as), e, assim, transformando pouco a pouco a concepção de educação desses(as) alunos(as), eles(as) também possam transformar o contexto em que vivem.

Nessas palavras finais, quero ousar afirmar que ler um poema clássico é ir além da leitura e da compreensão de seus versos, é então aproximar a sensibilidade de pessoas distantes apenas por algumas décadas ou séculos de existência, ou quem sabe, distantes pela fria definição de classe social ou por um diploma que ateste um saber escolarizado, mas que estão próximas pelo desejo de fazer com que as palavras expressem bem mais que sentimentos, que expressem ideais que lhes permitam conhecer inúmeras formas de ler o mundo; e fazer isso dialogicamente na Tertúlia Literária Dialógica é privilégio que merece ser compartilhado!

REFERÊNCIAS

AUBERT (et al). **Aprendizaje Dialógico en la Sociedad da Información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BERNARDI, Francisco. **As bases da literatura brasileira: história, autores, textos e teses**. Porto Alegre: AGE Editora, 1999.

BLOOM, Harold. **Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades**. Primavera. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

_____. **O Cânone Ocidental: os livros e a escola do tempo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. Trad. Marcos Santarrita.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas**. Ano 03, unidade 05. Ministério de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução por Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CANDIDO, Antonio. **Letras e ideias no período colonial in: Literatura e sociedade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2008. p. 99-116.

_____. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

_____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Novo Girassol saberes e fazeres do campo: letramento e alfabetização e alfabetização matemática, 1º ano**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.

CHIARETTO, Marcelo. **O canônico e o não-canônico na formação do leitor: o caso de Allan Santos da Rosa e a literatura da periferia**. Anais do 14º Congresso Internacional da ABRALIC, 2015. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/?ano=2015>>. Acesso em 29 nov. 2016.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

CORSO, Gizelle Kaminski. OZELAME, Josiele Kaminski Corso. **Literatura, muito prazer...** Anais do 14º Congresso Internaonal ABRALIC, 2015. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/?ano=2015>>. Acesso em 29 nov. 2016.

CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura Europeia e Idade Média Latina**. Tradução por Teodoro Cabral. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

DANESE, Viviane Michelline Veloso. **Algumas premissas norteadoras: o que torna uma obra um cânone? seguidas de outras premissas desnorteadoras: o que torna um clássico inacessível?** Darandina Revisteletrônica - <http://www.ufjf.br/darandina/>. Anais do Simpósio Internacional Literatura, Crítica, Cultura. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

DURÃES, Aline Ferreira. **O processo de formação do cânone literário e as suas controvérsias**. Anais do XIII Encontro da ABRALIC, 2012. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/?ano=2012>>. Acesso em 28 nov. 2016.

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizagem: transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2006.

ELIOT, T. S. O que é um clássico?. **De poesia e poetas**. Tradução por Ivan Junqueira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. p. 76-99.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. [s.l.]: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; CARRIÓN, Rocío García; GONZÁLEZ, Aitor Gómez. **Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias**. Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 140-161. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/2013/re360/re360_08.html>. Acesso em 10 jan. 2017.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias**. Presente! Revista de Educação, ano 13, n. 48, Salvador, mar. 2005, p. 29-33. Disponível em: <http://www.academia.edu/17440226/Tert%C3%BAlia_Liter%C3%A1ria_Dial%C3%B3gica_compartilhando_hist%C3%B3rias>. Acesso em 10 jan. 2017.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 4. ed. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 35. ed. 2007.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helen Josy Monteiro. **A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível**. Revista Práticas de Linguagem. v. 6, n. 1, p. 15-23, 2016. Disponível em

<<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-6-n-1/>>. Acesso em 13 dez 2016.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10).

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Cap. 4, p. 41-57.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Cap. 15, p. 156-180.

GIROTTO, Vanessa. **Leitura dialógica: Primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. 345f. Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2011.

_____. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras**. 30ª Reunião da ANPED, 2007.

GLEESON-WHITE, Jane. **50 Clássicos que não podem faltar na sua biblioteca**. Tradução por Antonio de Padua Danesi. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Sob o signo dos clássicos**. Matraga, n. 9, p. 85-105, out. 1997. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/indices-antigas.html#m9>>. Acesso em 20 out. 2016.

JURADO, Francisco García. **La ciudad invisible de los clásicos: Entre Aulo Gelio e Italo Calvino**. Nova Tellus, v. 28, n. 1, p. 271-300, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30582010000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2016.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEVORATTI, Armando J.. **La obra literaria en el tiempo**. Circe clás. mod., Santa Rosa, n. 12, p. 117-128, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17242008000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2016.

MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAGALHÃES, Amanda Chiaradia. **Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Cap. 2 e 9.

MARIGO, Adriana; MELLO, Roseli; AMORIM, Sabrina. **Tertúlia Literária e Educação de Pessoas Jovens e Adultas: encontro entre literatura e vida**. Leitura: Teoria e Prática, n. 58, p. 1497-1505, jun. 2012. Suplemento Especial 18º COLE. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_1210_1601.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. – **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MICHELETTI, Guraciaba (coord.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAS GERAIS, **CBC Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental, Anos Iniciais: Ciclos de Alfabetização e Complementar**. Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em <<http://sreleopoldina.educacao.mg.gov.br/atendimento/145-matriz-curricular>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 12. ed. rev. e ampl., 2004.

MOREIRA, Maria Eunice. **Cânone e cânones: um plural singular**. Revista Língua e Literatura: Limites e Fronteiras, n. 26, p. 89-94, UFSM, 2003.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

NOVAK, Maria da Glória. **Estoicismo e Epicurismo em Roma**. Revista Letras Clássicas, n. 3, p. 257-273, Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/letrasclassicas/article/view/73765/77431>>. Acesso em 30 jun. 2017.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. **Literatura marginal: questionamentos à teoria literária**. Revista Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2 – Especial, p. 31-39, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/edicoes-antiores/v15n2/>>. Acesso em 04 jan. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução por Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RIBEIRO, Maria das Graças de Oliveira Costa. BARBOSA, Josefa Josabeth de Sousa. **A culpa é das estrelas para a resistência da leitura canônica na escola?**. Anais do XIV Congresso Internacional Abralic, 2015. Disponível em <<http://www.abralic.org.br/anais/?p=10&ano=2015>>. Acesso em 29 nov 2016.

RÓDENAS, Consol Aguilar i. **La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado , 2013, (Mayo-Agosto) : Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138008>>. Acesso em 10 jan. 2017.

ROIPHE, Alberto. **Poesia e ensino: um diálogo possível**. João Pessoa: Revista DLCV – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, v. 8, n. 2, jul/dez 2011, p. 129-137. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/10781/7074>>. Acesso em 10 dez. 2016.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SANCHES, Camila Angélica Silvestrini. **Tertúlia Literária Dialógica: a aprendizagem dialógica no testemunho docente**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, 2016.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Nos domínios da sensibilidade in** Leitura literária e outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. Cap. 3, p. 95-126.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VALLS, Rosa; PADROS, Maria; AGUILERA, Antônio. **El proyecto includ-ed: estratégias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación**. Investigación en la escuela, v. 3, n. 2, p. 31-43, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução por Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WANDRESEN, Maria Otília Leite; CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro. **Pequenos Exploradores: Língua Portuguesa, 2º ano, Ensino Fundamental, anos iniciais**. Curitiba: Positivo, 2014.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

CADEMARTORI, Lígia. **Períodos Literários**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FLECHA, R.; VARGAS, J.; DAVILA, A. **Metodología Comunicativa Crítica em la investigación em Ciencias Sociales: La investigación Workaló**. Lan Harremanak, 2004, 11(2), 21-33.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23. ed. 1989.

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2007.

GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de.; **Leitura Dialógica na Escola: Espaço de Aprendizagem e Transformação das Relações**. COLE (Congresso de Leitura do Brasil), 2009.

MORAES, Fabrício Tavares de. **A controvérsia do cânone: criado das elites ou ministro da morte?**. REVELL – Revista de Estudos Literários, UEMS, ano 4, n.7, p. 119-131, dez. 2013.

TONINI, Adriana Maria (org). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Didática Editora: Contagem, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de fichamento inicial dos artigos, teses/dissertações utilizados na pesquisa.

TÍTULO	AUTOR/ REFERÊNCIA	RESUMO (PRÁTICO/TEÓRICO)	DISCUSSÕES /DESTAQUE
La obra literaria en el tiempo	LEVORATTI, Armando J. Revista Circe clasicos y modernos, Santa Rosa , n. 12, p. 117-128, dic. 2008.	O artigo trata dos clássicos como obras que se agregam mais valor ao longo do tempo, chega até a comparar literatura com obras de arte, onde esta última pode perder valor se se tratar de uma obra que segue certos padrões; ao contrário, a literatura clássica não se perde no tempo, mas se torna mais compreensível com o passar dos anos. Apresenta algumas características dos textos clássicos e assim como GLEESON-WHITE (2010), frisa a importância de considerar o tempo histórico em que a obra foi produzida para compreendê-la. Algumas características citadas são: atemporalidade, diferentes formas de compreensão. O autor destaca, ainda, que um clássico pode surgir a partir da leitura/conhecimento de outro clássico, sendo ao último acrescentadas características daquele tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Uma obra literária pode ser compreendida como objeto histórico ou como obra de arte. - O clássico não perde o sentido ao longo dos séculos, é sempre possível novas leituras ou releituras. - Importância de considerar o contexto histórico da produção da obra literária. - Em relação aos clássicos, quanto mais próximo do tempo da criação, menos se aprofunda no sentido pleno. <i>(Essa posição contrapõe o que consideram alguns autores de que textos contemporâneos podem ser considerados clássicos).</i> - O tempo, segundo o autor, não significa uma data, mas é um conceito carregado de valor histórico e social.

Fonte: Orientadora e pesquisadora.

APÊNDICE B – Modelo de fichamento para a análise dos artigos, teses/dissertações sobre os clássicos literários

<p>Título: La obra literaria en el tempo</p> <p>Referência: LEVORATTI, Armando J.. La obra literaria en el tiempo. Circe clás. mod., Santa Rosa, n. 12, p. 117-128, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17242008000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2016.</p> <p>(X) Artigo () Dissertação () Tese</p> <p>Metodologia utilizada: Bibliográfica</p> <p>Sujeito/Objeto: clássicos literários</p> <p>Objetivo: Apresentar as influências do tempo (histórico, cultural) nas diferentes formas de compreender o clássico literário, suas implicações e características.</p> <p>Tema: o clássico literário e o tempo</p>	
<p>Resumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma obra literária clássica não se perde nem perde o sentido com o passar do tempo, e é sempre convidativa a novas leituras, remetendo ao tempo de sua criação. - As obras de arte (em alguns casos) podem se perder ou desvalorizar com o passar do tempo, o que não ocorre com os livros, devido ao seu caráter atemporal, pois cada tempo pode ter uma compreensão diferente de determinada obra literária, mas não será menos ou mais importante. - Estudar um texto, sem levar em conta o contexto e a época em que foi escrito, dificultará que ele seja compreendido. Assim, os clássicos podem ser mais aproveitados quando estão “mais longe” de sua contemporaneidade, ou seja, quanto mais próximo da época de sua criação, menos se pode aprofundar nos sentidos do texto. - Um clássico pode surgir a partir da leitura de outros, sendo-lhe acrescentadas características daquele tempo. Assim, é importante considerar também as formas de leitura e de compreensão da leitura para que o livro seja mais que um objeto. - A literatura não é um campo estático, mas, ao contrário, se transforma nas relações das pessoas, e é pela interação entre o leitor e outros tempos históricos, que as influências do escritor parecem contemporâneas. - É a compreensão do leitor sobre o texto que dá sentido a ele. - O tempo não é na literatura uma data somente, mas é uma relação carregada de valor histórico e cultural. 	
<p>(X) Favorável ao clássico/cânone</p>	<p>Principais autores(as): Jorge Luís Borges, Bakhtin</p>
<p>() Contrário ao clássico/cânone</p>	<p>Principais autores(as):</p>
<p>(X) Utiliza o termo clássico () Utiliza o termo cânone</p> <p>Definição etimológica de clássico/cânone: Não apresenta</p> <p>Características dos clássicos/cânone</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atemporalidade - Permite diferentes formas de compreensão ou atribuição de sentidos. 	

Citações/Destaques:

“Um texto escrito existe como obra de arte na medida em que não é um puro objeto da história”. (p. 118).

“Porém, a simples existência dos livros ou textos considerados clássicos possibilita observar que o curso do tempo não anula o valor das grandes obras literárias (como, em geral, acontece com as obras de arte). [...] Em outro contexto temporal, a obra literária pode revelar valores antes desconhecidos ou, ao contrário, mostrar aspectos que já não estão com sintonia com a nova sensibilidade”. (p. 118).

“Não se pode estudar as obras literárias fora do contexto cultural de seu próprio tempo, tampouco deve fixar o fenômeno literário somente na época da sua criação. Praticar o primeiro sem considerar o segundo é o erro dos críticos que pretendem explicar a obra literária através da sua contemporaneidade, sem ter em conta que fechá-lo em uma época não permite compreender a vida da obra nos séculos seguintes”. (p. 118).

“A obra renasce em cada leitura, e a história da literatura não deve ser apenas a história de estilos e formas de escrita, mas também das formas de leitura. Sem esta participação, o livro fechado nada mais é do que um objeto inerte na estante de uma biblioteca”. (p. 119).

“Como um livro não é uma criação solitária, mas é o eixo de inúmeras relações possíveis, a literatura é um espaço aberto que está sempre em movimento, onde ocorrem a cada momento as relações mais inesperadas e os encontros mais paradoxos”. (p. 120).

“O trabalho do escritor modifica nossa percepção do passado, e leva a compreender que o tempo literário é reversível, porque a cada momento, em forma global e simultânea, pode se fazer presente uma ampla gama de relações entre obras literárias distantes no tempo umas das obras”. (p. 121).

“[...]um grande texto literário, para ser compreendido e apreciado realmente, precisa ser situado tanto no contexto integral de sua própria cultura como em sua projeção através do tempo”. (p. 123).

“Por ser porta-voz da cultura e da sociedade a língua mantém uma conexão indissolúvel com o mundo ideológico do leitor ou do autor”. (p. 124).

“A informação histórica, em efeito, ajuda a apreciar melhor a obra literária na medida em que esclarece alguns conceitos inseridos nela, explica o significado de palavras ou objetos que já não se usam, chama a atenção sobre determinadas alusões mais ou menos veladas, ou interpreta as crenças comuns do lugar e da época a que se refere o texto”. (p. 126).

Observações:

Deixa explícita a necessidade de analisar uma obra canônica a partir do seu contexto histórico para compreendê-la.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das orientações encontradas em Salvador (1981).

Nota: as citações foram traduzidas pela autora, o original está em espanhol.

APÊNDICE C – Modelo de fichamento para a análise dos artigos sobre TLD

<p>Título: Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica</p> <p>Referência: MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. Contrapontos, v. 3, n. 3, p. 449-457, Itajaí, set/dez 200.</p> <p>Sujeito/Objeto: grupo de TLD da escola da Verneda de San Martí</p> <p>Objetivo: Apresentar os princípios da TLD, bem como algumas situações vividas nesta atividade presenciadas durante pesquisa de pós-doutorado da autora.</p>	
<p>Resumo: O artigo apresenta definições dos princípios que orientam o desenvolvimento da TLD bem como a origem desta atividade. Traz trechos de entrevistas com os participantes de um grupo de TLD de uma escola de Barcelona sobre como participar da TLD influencia/influenciou sua vida pessoal, social ou profissionalmente.</p>	
<p><input checked="" type="checkbox"/> Especifica obra/gênero textual literário lido</p> <p><input type="checkbox"/> Não especifica obra/gênero textual literário lido</p>	<p>Qual/quais? Rayuela – Julio Cortázar (Gênero textual: novela). El café de Qushtumar – Nagib Mahfuz (Gênero textual: novela/narrativa).</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Cita explicitamente contribuições referentes aos princípios da Aprendizagem Dialógica</p> <p><input type="checkbox"/> Não cita explicitamente contribuições referentes aos princípios da Aprendizagem Dialógica</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Diálogo igualitário <input checked="" type="checkbox"/> Inteligência cultural <input checked="" type="checkbox"/> Transformação <input checked="" type="checkbox"/> Dimensão instrumental <input checked="" type="checkbox"/> Criação de sentido <input checked="" type="checkbox"/> Solidariedade <input checked="" type="checkbox"/> Igualdade de diferenças</p> <p>Obs.:</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Cita implícita ou explicitamente alguma(s) proposta(s) dos documentos oficiais</p> <p><input type="checkbox"/> Não cita implícita ou explicitamente alguma(s) proposta(s) dos documentos oficiais</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Utiliza gênero textual que circula socialmente <input checked="" type="checkbox"/> Diferentes procedimentos de leitura <input checked="" type="checkbox"/> Desenvolve a linguagem oral <input checked="" type="checkbox"/> Utiliza a linguagem escrita de acordo com as convenções ortográficas <input type="checkbox"/> Outra</p> <p>Obs.:</p>
<p>Principais autores(as): Flecha (1997), Sanches Arouca (1999), Valls y Carol (2000), Elboj (2001).</p>	
<p>Citações/Destaques: “Na tertúlia literária dialógica não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão e um diálogo a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto” (MELLO, 2003, p. 450).</p> <p>“[...] A ideia é tomar a leitura como território de união de diferentes conhecimentos (os do mundo da vida e os do sistema), caminho construído entre homens e mulheres de diferentes idades, formação, procedência e etnias” (MELLO, 2003, p. 450).</p> <p>“As tertúlias literárias dialógicas se ancoram no conceito de aprendizagem dialógica [...]. Tal</p>	

conceito implica princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade” (MELLO, 2003, p. 451).

“[...] A relação entre educador e educandos é então estabelecida em torno do que cada pessoa pode trazer à discussão e à aprendizagem de determinado tema – o que não implica o questionamento de conhecimentos estabelecidos, como aconteceria numa perspectiva construtivista, mas de considerar argumentos que se apoiam não apenas no mundo objetivo, como também no mundo social e no mundo subjetivo (como construção de intersubjetividades)” (MELLO, 2003, p. 451).

“[...] Não se busca impor a própria verdade, mas promover a aprendizagem conjunta entre todos. Destas relações de respeito e solidariedade nos encontros vão nascendo ações de solidariedade com a comunidade mais ampla” (MELLO, 2003, p. 452).

“Deste processo, surge a criação de sentido, como possibilidade de sonhar e agir, dando sentido à própria existência. Ao se unirem, no processo de aprendizagem, conhecimento vindo das instituições que estruturam a sociedade moderna (escola, ciência, literatura etc.) e conhecimento vindo do mundo da vida, proporcionam-se um enriquecimento mútuo a esses dois âmbitos da existência humana. Permite-se a integração do cognitivo, do ético, do estético e do afetivo, superando-se a sensação de desilusão e fragmentação trazida pela crescente necessidade de se mover e de escolher na atual sociedade sob a pressão dos muitos riscos que temos de enfrentar. Trata-se da criação de sentido que se dá em torno da vida coletiva, embora beneficie diretamente a vida pessoal” (MELLO, 2003, p. 452).

“Vale aqui mencionar o que explica Flecha, ao diferenciar a perspectiva dialógica de aprendizagem das predominantes em educação. Flecha indica que na perspectiva objetivista a importância de um conteúdo é independente do alunado e as capacidades exigidas do professorado são o conhecimento da matéria e a habilidade metodológica para ensiná-la. Quanto ao construtivismo, o importante não é o ensino feito pelo professorado, mas a aprendizagem do alunado, os diferentes significados que os estudantes constroem a partir de uma mesma explicação, esperando-se do/a professor/a que investigue diferentes processos de formação de significados e as intervenções que os melhorem” (MELLO, 2003, p. 452).

“[...] A mediação feita por Norma garantia que todas as opiniões fossem escutadas com respeito e debatidas a partir de valores humanitários. As dúvidas sobre literatura, iam sendo apresentadas e também pesquisadas pelas pessoas que compõem o grupo” (MELLHO, 2003, p. 453).

“O grupo estabeleceu normas para superar dificuldades que iam surgindo. Durante uma época houve uma desigual frequência de intervenções, já que algumas pessoas monopolizavam a conversação e outras nunca falavam. Decidiram que cada participante escolheria um fragmento do livro e o leria em voz alta introduzindo seu comentário. Propôs-se que outra pessoa (usualmente Goyo ou Norma) fosse a mediadora” (MELLO, 2003, p. 454).

“De minha parte, participar das Tertúlias Literárias possibilitou-me vivenciar aprendizagens sobre a língua, sobre outras culturas, sobre minha cultura, sobre minha formação e sobre minha socialização. Também me ajudou a identificar os preconceitos que possuía com relação à idade e à escolaridade, principalmente, acreditando que pouco poderia aprender com pessoas idosas sobre conhecimento instrumental, por exemplo, e que essas pessoas estariam limitadas em suas aprendizagens. Aprendia dialogicamente com companheiras e companheiros da tertúlia, transformando minha perspectiva pessoa e profissional de atuação” (MELLO, 2003, p. 456).

Observações:

ANEXOS

ANEXO A - Poema apresentado no livro “Pequenos exploradores – letramento e alfabetização 2º ano”, p. 54-55.

O rato Roque

O rato Roque
roque roque
rói o queijo
roque roque
rói a cama
roque roque
o pé da mesa
roque roque
rói o pão
roque roque
o coração
roque roque
de Tereza
roque roque
rói o choro
roque roque
da criança
roque roque
rói os sonhos
roque roque
de Antônio
roque roque
rói a noite
roque roque
rói o dia
roque roque
rói o tempo
roque roque
rói a hora
roque roque
e o vestido
roque roque
de Maria
roque roque
rói a rua
roque roque
rói o beijo
roque roque
rói a lua.

CAPPARELLI, Sérgio. **Boi da cara preta**. Porto Alegre: L&PM, 1983, p. 52.

ANEXO B - Poema apresentado

A minha família

Eu gosto da
minha mãe,
do meu pai,
do meu irmão.
Nem sei como
tanta gente
cabe no
meu coração!

BANDEIRA, Pedro. **Por enquanto eu sou pequeno**. São Paulo: Moderna, 2009. 3. ed., p. 13.

ANEXO C - Sugestões de poemas clássicos para TLD com turmas do Ciclo da Alfabetização.

Os três primeiros poemas que apresentamos são do autor Willian Wordsworth. Esse autor nasceu em 7 de abril de 1770, na Inglaterra; seus poemas são característicos do romantismo e foram produzidos entre 1795 e 1808.

O crítico Harold Bloom coloca Wordsworth entre seus “canônicos” e afirma que ele pode ser considerado inventor da poesia moderna, inaugurando um estilo em que “o tema deles é o próprio autor ou autora, expressos como presença ou ausência” (BLOOM, 1995, p. 231).

Ainda em Bloom (1995, p. 245-246), identificamos que Wordsworth não é um autor que imprime finais felizes em seus textos, mas que “[...] oferece-se a nós como um Hermes que nos diz o que e como lembrar, não para que nos salvemos ou nos tornemos prudentemente mais sábios, mas porque só o mito da memória pode reparar nossas perdas experienciais”.

Os poemas selecionados são: “Prenúncios de imortalidade recolhidos da mais tenra infância”; “Ahora, mientras los pájaros” e “Agua, puro elemento”.

ODE.

PRENÚNCIOS DE IMORTALIDADE RECOLHIDOS DA MAIS TENRA INFÂNCIA.

Houve um tempo em que a relva, a fonte, o rio, a mata
E o horizonte se vestiam
De uma luz grata,
— Visto que assim me pareciam —,
E da opulência que nos sonhos é inata.
Hoje está sendo tal como foi outrora;—
Seja o que for, eu,
Na luz ou breu,
Eu não verei jamais o que se foi embora.

O arco-íris vai, vem,
E a rosa nos faz bem;
Alegre, a lua nota
Que o céu está completamente nu; à luz
De estrelas, a água brota
E é belo o que ela reproduz;
A aurora é sempre um nascimento;
E contudo, eu sei muito bem
Que a glória passou por nós em algum momento.

Agora, enquanto as aves cantam de contento
E enquanto o cordeirinho salta
Ao som do que o exalta,
A mim apenas veio uma ideia de dor:
Enunciei-o e de repente ela passou,
E me encho de alento:
Trombeteiam cascatas frente ao precipício;
Minha dor não mais matará o clima opulento;
Ouço o Eco que vem das grutas e ouço o Vento
Que encerra em si o sono tal como um resquício,

E alegre é a terra;
 Todo o mar
 Vem a se ufanar
 E a Fera se aferra
 Ao sono na serra;—
 Você, Criança,
 Menino pastor, grite até onde,
 Ó Criança, o grito alcança!

E vocês, Criaturas, eu escuto afinal
 O que dizem entre vocês
 E vejo o céu que frui também vossa altivez;
 Meu ser em vosso festival,
 Coroado, o total
 De vossa dádiva — ah!, eu sinto... Ó mal!,
 Fosse eu soturno enquanto
 A Terra se adornasse,
 Manhã de Maio face
 A qual a infância nasce
 No Mundo,
 No vale remoto e fecundo;
 Enquanto o sol nos acalora
 E o Bebê sobe aos braços da Mãe: — ouço agora!
 Com alegria eu ouço, eu ouço!
 — Mas uma, uma Árvore existe,
 Uma Planície que em minh'alma inda persiste,
 Lembrando o que se foi e hoje e me deixa triste:
 E o Amor-Perfeito
 Diz: Que foi feito
 Do vislumbre visionário?
 Dos sonhos? Do esplendor vário?

Nosso nascer não passa de sono e de obliúvio:
 A Alma que nasce com nós, nosso Astro Vital,
 Vive longe de onde vive o
 Trajeto de seu fanal;
 Não no esquecimento inteiro
 Nem na nudez por inteiro,
 Mas, arrastando nuvens de glória, viemos
 De Deus — nele vivemos —:
 É o Céu que a nós circunda e a nossa meninice!
 As sombras da prisão começam a cobrir
 O Menino que cresce;
 Mas ele vê a luz, sabe aonde ela vai ir
 E sabe que ela o acresce;
 A Juventude, em sacerdócio à Natureza,
 Viaja ao Leste numa empresa
 Guiada pela

Visão mais bela;
 E ao largo o Homem vê que sua vida acaba
 E que na luz do hábito ela enfim desaba.

A Terra enche o colo com prazeres seus;
 A Terra possui ânsias que ela mesma mantém,
 E, possuindo um algo maternal também,
 E honesta em seu intuito,
 A Terra, ama-de-leite, empenha-se
 P'ra que o filho adotivo, a Humanidade, abstenha-se
 De todos seus apogeus
 E do que nele for trajetória e for muito.

Aprecie a Criança e a plêiade de encantos,
 Tesouro de seis anos menor que um pigmeu!
 Contemple a paz com que ele enfim adormeceu,
 Preocupado co'os beijos de sua mãe, tantos!,
 E as tantas bênçãos que seu pai lhe concedeu!
 Veja, a seus pés, alguma tabela infantil,
 Algum fragmento de seu sonho de ser humano,
 Moldado graças a uma arte ainda pueril;
 Um casamento ou um festival,
 Um lamento ou um funeral
 E a isto ele é servil,
 E nisto ele forma seu canto:
 Assim afinar-se-á enquanto
 Dialoga sobre o amor, o sucesso ou o dano;
 Não demorará tanto
 Até que largue isto
 E de novo, e imprevisto,
 Com alegria o Ator mirim faça outro ardil;
 Enchendo pouco a pouco sua própria "farsa"
 De Personagens, 'té que a Vida fique esparsa
 E, colocando-o na barca, a Vida o ressarça;
 Como se imitar fosse
 Tudo o que ele fosse.

Você, cujo semblante exterior desmente
 Teu valor inerente;
 Você, grande Filósofo, que mantém ainda
 A herança; você, que é a Visão entre a cegueira,
 Que, surdo e mudo, lê a profundidade infinda
 Sempre assombrada pela mente altaneira, —
 Ó Vidente!, Ó Profeta!
 Que a verdade afeta
 E a quem nós procuramos de qualquer maneira,
 Por toda a vida, presos no escuro da cova;
 Você, sobre quem flui a Fonte da Existência
 Que escraviza ao mesmo tempo que renova,
 Algo impossível de se ignorar a presença;

A quem a cova
 É cama solitária sem sentido ou luz
 Do que lá fora luz,
 Um lugar onde se descansa e onde se pensa;
 Você, Criança, ainda ilustre na amplitude
 Da aérea liberdade de tua atitude,
 P'ra quê, com dores tão solenes, provocar
 Os anos a te darem o que eles vão te dar,
 Assim tão cega e santa imersa na batalha?
 Não tarda e teu espírito cai no retardo
 De uma rotina que imporá a ti um fardo
 Que pese e quase como a vida se equivalha!

Alegria!, que em nós
 Inda palpita
 E repercute a voz —
 E nos evita!
 Pensar no meu passado faz com que em mim nasça
 Uma bênção perpétua: não aquela graça
 Que glorifica aquele a quem ela agracia —
 Prazer e liberdade, o credo que perpassa
 A Infância inteira, na labuta ou calmaria,
 Pleno do tataral da fé que se atavia:—
 Nem por estes elevo
 Canções de louvor e enlevo;
 Mas pelas questões obstinadas
 De senso e coisas externadas
 Distantes de nós, sublimadas;
 Vagos temores da Criatura
 Que vaga em meio a mundos não realizados,
 Altos instintos onde a efêmera Figura
 Treme tal como tremem os Sentenciados:
 Por tais afetos prévios
 E recordações breves, o
 Que vierem a ser, sejam,
 Pois são fontes de luz e nos clarejam,
 Pois são pontos de luz de nosso olhar;
 Guarde a estima por nós, guardando o seu poder
 De que a turba dos anos se encurte no Ser
 Da Calmaria imorredoura: o despertar
 P'ra vida eterna:
 O que a surdez e a insânia que às vezes governa,
 O Pai, o Filho
 E o que vê na alegria um odioso empecilho,
 Não poderão matar nem retirar o brilho!
 Assim, sendo o clima propício,
 Por distantes que estejamos,
 Sentimos sempre aquele mar sem fim ou início
 Que nos trouxe aonde estamos,

E vemos sempre a Infância que brinca na areia,
E ouvimos sempre o som do mar que assenhoreia.

Pois cantem, Aves, cantem canções de contento!
E que o Cordeiro salte,
Alegre, ao som que o exalte!
Nossas vozes serão uma só em pensamento,
Você que brinca ou flauteia
E que tem na sua veia
O agrado que Maio alardeia!
Pois muito embora a glória, que antes cintilava,
Tenha tornado-se distante e coisa rara,
E embora nada traga novamente a hora
Do esplendor no relvado, ou da flor que vigora;
Nós não vamos chorar; iremos
Achar forças no que tivemos
Um dia; no afeto primeiro
Que ainda se mantém inteiro;
No pensamento que consola
E medra quando a dor desola;
Na fé que enxerga além da morte
E na sabedoria do que nós vivemos.

E vocês, Bosques, Fontes, Picos, Matagais,
Não previram que o amor já não seria mais!
E entanto, o coração de meu coração sente
O poder de vocês; eu abandonei somente
Um prazer p'ra viver vosso ciclo usual.
Amo o rio que em seu canal se convulsiona,
Mais do que quando, assim como ele, eu fui frugal;
A luz da Aurora é pura e, como habitual,
Emociona;
As nuvens que rodeiam o pôr-do-sol ganham
O tom-de-cor daquele olhar que mantivera
Vigília sobre nossa tênue Primavera;
Outras raças têm sido, e outras glórias se apanham.
Graças ao coração, que fizemos morada,
Graças a todo o seu temor, carinho e encanto,
Sei que da flor mais simples pode ser gerada
Meditação profunda demais para o pranto.

O poema foi publicado originalmente na coleção “Poemas, em dois volumes” (Londres, 1807). O texto aqui apresentado foi traduzido por Matheus Mavericco para a Revista Escamandro.

Disponível em: <https://escamandro.wordpress.com/2015/03/12/ode-prenuncios-imortalidade-wordsworth/>. Acesso em 08/01/2018.

Os dois poemas seguintes, também de autoria de Willian Wordsworth, fazem parte do acervo da Biblioteca Digital Ciudad Seva⁹⁶.

Ahora, mientras los pájaros...

Ahora, mientras los pájaros cantan alegres melodías
y los pequeños corceiros retozan
como si bailaran al son de un tambor,
a mí me invade la pena: un lamento me brindó alivio pasajero
y ahora recobro la fortaleza.

Desde arriba, resuenan las trompetas de las cascadas,
un dolor mío no entrubiará otra vez la primavera.
Oigo los ecos que retumban en las montañas,
el viento llega hata mí desde vales de ensueño
y mi mundo interior se vuelve feliz.

La tierra y el mar se entregaan a la felicidad,
y a mediados de mayo cada animal se siente alegre.
Tu, hijo de esa alegría, grita a mi alrededor,
quiero oírte gritar, oh, pastor feliz!

Agua, puro elemento

Agua, puro elemento, dondequiera abandonas
tu mansión subterránea, hierbas verdes y flores
de billante collar y plantas con sus bayas,
surgiendo hacia la vida, adornan tu cortejo;
y en el estío, cuando el sol arde, veloces
insectos resplandecen y, volando, te siguen.
Si falta tu bondad, resuella el bosque, y ciervo
y cierva y cazador con su venablo, juntos
languidecen y caen. No deja de sentirse
en el alma turbada tu benigna influencia;
y tal vez en la entraña marmórea de la tierra,
donde sufren tormento espíritus que lloran
gracia y bondad perdidas, tus murmullos apagan
su angustia ya los tuyos mezclan sus dulces cantos.

Fonte: <http://ciudadseva.com/biblioteca>. Acesso em 17/12/2017.

⁹⁶ A biblioteca foi fundada em 2001 pelo escritor Luis López Nieves que também é professor da Universidad del Sagrado Corazón (Porto Rico). O fundador tinha como objetivo disponibilizar alguns contos clássicos a seus alunos. Atualmente, além de contos, a biblioteca digital conta com um acervo de poemas, teatro, narrativas e outros textos, todos clássicos da literatura universal. Mais informações em: <http://ciudadseva.com/biblioteca>

Outro autor que destacamos neste trabalho é o argentino Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo, nascido em 1899. Ele começou a se destacar internacionalmente por suas publicações a partir de 1986, recebendo diversos prêmios e homenagens.

Jorge Luis Borges é citado por dois respeitáveis nomes da crítica e da literatura: Italo Calvino, no livro “Por que ler os clássicos”, e por Harold Bloom, em “O Cânone Ocidental”.

Calvino (2007, p. 252-253) destaca que Borges imprime em seus textos como uma das suas principais características (e já citada nesta pesquisa na seção 3), a de concisão, pois “[...] Borges é um mestre do escrever breve. Ele consegue condensar em textos sempre de pouquíssimas páginas uma riqueza extraordinária de sugestões poéticas e de pensamento: fatos narrados ou sugeridos, aberturas vertiginosas para o infinito, e ideias, ideias, ideias [...]”.

Ainda sobre Borges, Bloom também ressalta sua maestria em inculcar nos leitores o apreço pela literatura quando afirma que “[...] se lemos Borges com frequência e atenção, tornamo-nos assim como borgesianos, porque lê-lo é ativar uma consciência da literatura na qual ele foi mais longe que qualquer outro” (BLOOM, 1995, p. 450).

Os poemas que selecionamos são “Jardim”, “Campos entardecidos”, “Curso das lembranças”, que fazem parte do livro “Primeira Poesia”, escrito em 1923 com o título original de “Fervor de Buenos Aires, Luna de enfrente”.

Jardim

Valetas,
serras ásperas,
dunas,
sitiadas por arfantes singraduras
e pelas léguas de tempestade e areia
que se aglomeram no fundo do deserto.
Em um declive está o jardim.
Cada arvorezinha é uma selva de folhas.
Em vão fazem-lhe o cerco
os estéreis cerros silenciosos
que apressam a noite com sua sombra
e o triste mar de inúteis verdores.
Todo o jardim é uma luz amena
que ilumina a tarde.
O jardimzinho é como um dia de festa
na pobreza da terra.

BORGES, Jorge Luis. Primeira Poesia. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 55.

Campos entardecidos

O poente em pé como um Arcanjo
tiranizou o caminho.

A solidão povoada como um sonho
remanseou-se ao redor do vilarejo.

Os cinerros recolhem a tristeza
dispersa dessa tarde. A lua nova
é um fio de voz que vem do céu.

Conforme vai anoitecendo
volta a ser campo o vilarejo.

O poente que não cicatriza
ainda fere a tarde.

As cores trêmulas se acolhem
nas entranhas das coisas.

No aposento vazio
a noite fechará os espelhos.

BORGES, Jorge Luis. Primeira Poesia. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 91.

Curso das lembranças

Minha lembrança do jardim de casa:
vida benigna das plantas,
vida cortês de misteriosa
e lisonjeada pelos homens.

A mais alta palmeira daquele céu
e estância de pardais;
parra firmamental de uva preta,
os dias de verão dormiam à tua sombra.

Moinho colorado:
remota roda laboriosa no vento,
honra de nossa casa, porque nas outras
o rio ia sob a sineta do aguadeiro.

Porão circular da base
que tomavas vertiginoso o jardim,
dava medo entrever por uma frincha
teu calabouço de água sutil.

Jardim, diante da grade cumpriram seus caminhos
os sofridos carreiros
e o carnaval berrante aturdiu
com insolentes blocos.

O armazém, padrinho do malevo,
dominava a esquina;
mas tinha canaviais para fazer lanças
e pardais para a oração.

O sonho de tuas árvores e o meu
ainda se confundem na noite
e a extinção da urraca
deixou um medo antigo em meu sangue.

Tuas poucas varas de profundidade
se transformaram em geografia;
um topo era “a montanha de terra”
e uma temeridade seu declive.

Jardim, eu cortarei minha oração
para seguir sempre lembrando:
vontade ou acaso de dar sombra
foram tuas árvores.

BORGES, Jorge Luis. Primeira Poesia. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 163.

Destacamos também, dentre alguns poemas clássicos, um da autora americana Emily Dickinson, nascida em dezembro de 1830.

Sobre essa autora, Bloom ressalta que “[...] tirando Shakespeare, é ela quem manifesta mais originalidade cognitiva do que qualquer outro poeta ocidental desde Dante” (BLOOM, 1995, p. 283).

O poema que aqui apresentamos também faz parte da Biblioteca Digital Ciudad Seva, a qual já nos referimos nas páginas anteriores.

En mi jardín avanza un pájaro...

En mi jardín avanza un pájaro
sobre una rueda con rayos
de música persistente
como un molino vagabundo.

Jamás se demora
sobre la rosa madura
prueba sin posarse
elogia al partir,

cuando probó todos los sabores
su cabriolé mágico
va a remolinear en lontananzas
entonces me acerco a mi perro,

y los dos nos preguntamos
si nuestra visión fue real
o si habríamos soñado el jardín
y esas curiosidades,

pero él, por ser más lógico,
señala a mis torpes ojos
las vibrantes flores!
Sutil respuesta!

Fonte: <http://ciudadseva.com/biblioteca/>. Acesso em 17/12/2017.

Selecionamos também dois sonetos do autor português Luís de Camões (1524-1580), autor de “Os Lusíadas”, uma das mais importantes obras da literatura portuguesa .

Os sonetos a seguir estão presentes no livro “Luis Vaz de Camões – Sonetos”.

Amor é um fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente,
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo amor?

Luis Vaz de Camões – Sonetos, coleção Biblioteca Essencial da Literatura Portuguesa.
Editora Atlântico Press, 2012, p. 9-10.

Correm turvas as águas deste rio,
que as do Céu e as do monte as enturbaram;
os campos florescidos se secaram,
intratável se fez o vale, e frio.

Passou o verão, passou o ardente estio,
umas coisas por outras se trocaram;
os fementidos Fados já deixaram
do mundo o regimento, ou desvario.

Tem o tempo sua ordem já sabida;
o mundo, não; mas anda tão confuso,
que parece que dele Deus se esquece

Casos, opiniões, natura e uso
fazem que nos pareça desta vida
que não há nela mais que o que parece.

Luis Vaz de Camões – Sonetos, coleção Biblioteca Essencial da Literatura Portuguesa.
Editora Atlântico Press, 2012, p. 51-52.

Um dos maiores nomes da literatura universal é o do inglês Willian Shakespeare. O crítico Harold Bloom, estudioso de Shakespeare, o considera, junto com Dante, o centro da literatura e afirma que isso se deve a três características próprias das obras destes autores: acuidade cognitiva, energia linguística e poder de invenção. “Literatura é, com a máxima certeza: Shakespeare é o Cânone. Ele estabelece o padrão e os limites da literatura” (BLOOM, 1995, p. 55). A seguir, apresentamos dois sonetos de autoria de Shakespeare.

Dos astros não retiro entendimento,
Embora eu tenha cá de astronomia,
Mas não para prever a sorte, o intento
Das estações, ou fome, epidemia.

Nem se dizer o que será do instante,
Prever a alguém quer chuva ou vento, ou raio
Se tudo há-de sorrir ao governante
Segundo as predições que aos céus extraio.

De teus olhos provêm meus atributos
E, astros constantes, leio ali tal arte:
“que a verdade e a beleza darão frutos

Se em ti deixas de tanto reservar-te?”
Ou um vaticínio sobre ti revelo:
“Teu fim põe termo ao verdadeiro e belo”.

SHEKESPEARE, Willian. 50 sonetos. Trad. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 14.

O espelho não me prova que envelheço
Enquanto andares par com a mocidade;
Mas se de rugas vir teu rosto impresso,
Já sei que a morte a minha vida invade.

Pois toda essa beleza que te veste
Vem de meu coração, que é teu espelho;
O meu vive em teu peito, e o teu me deste;
Por isso como posso ser mais velho?

Portanto, amor, tenhas de ti cuidado
Que eu, não por mim, antes por ti, terei;
Levar teu coração, tão desvelado

Qual ama guarda o doce infante, eu hei
E nem penses em volta, morto o meu,
Pois para sempre é que me deste o teu.

SHEKESPEARE, Willian. 50 sonetos. Trad. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. p. 22.

O poema a seguir, também de autoria de Shakespeare, foi escrito por volta do ano de 1600, e faz parte da seleção feita por Harold Bloom no livro “Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes”.

O vento e a chuva

Quando nasci, e bem pequenininho,
com, enfim, o vento e a chuva:
qualquer coisa boba era brinquedinho,
porque a chuva chovia todo dia.

Mas quando vim a ficar bem crescido,
com, enfim, o vento e a chuva:
trancavam portão ao vil e ao bandido,
porque a chuva chovia todo dia.

Mas quando vim, ai de mim!, a casar,
com, enfim, o vento e a chuva:
com orgulho nunca pude prosperar,
porque a chuva chovia todo dia.

Mas quando vim em camas me deitar,
com, enfim, o vento e a chuva,
com os porres a cabeça era um girar...
porque a chuva chovia todo dia.

Há muito tempo o mundo começou,
com, enfim, o vento e a chuva,
mas isso é tudo, a peça terminou,
e é nosso empenho agradar todo dia.

BLOOM, Harold. Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades: Primavera. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

Assim como citado anteriormente, além dos poemas gregos e romanos da antiguidade, como Eneida, A Ilíada, A Odisseia, entre outros, há também a clássica obra de Ovídio, “Metamorfoses”, escrita por volta do ano 8 d. C. Talvez não seja pertinente utilizar a obra em seus escritos originais para crianças em início do processo de alfabetização e, muitas traduções podem ser encontradas em gêneros textuais que não o poema.

O poema Metamorfoses é constituído de 15 livros. A seguir, apresentaremos um trecho do Livro I (que possui 222 versos), traduzido e em forma de poema. De acordo com o autor dos comentários da obra que utilizamos, “[...] este livro pode e deve ser usado para a educação das crianças, e digo ainda que deveria ser um dos primeiros a serem usados depois da alfabetização”. (OVÍDIO, 2016, p. 19).

A fundação do mundo

Antes do mar, da terra, e céu que os cobre
 Não tinha mais que um rosto a Natureza:
 Este era o Caos, massa indigesta, rude,
 E consistente só n’um peso inerte.
 Das cousas não bem juntas as discordes,
 Priscas sementes em montão jaziam;
 O sol não dava claridade ao mundo.
 Nem crescendo outra vez se reparavam
 As pontas de marfim da nova lua.
 Não pendias, ó terra, dentre os ares,
 Na gravidade tua equilibrada,
 Nem pelas grandes margens Anfitrite
 Os espumosos braços dilatava.
 Ar, e pélago, e terra estavam mistos:
 As águas eram pois inavegáveis,
 Os ares negros, movediça a terra.
 Forma nenhuma em nenhum corpo havia,
 E neles uma cousa a outra obstava,
 Que em cada qual dos embriões enormes
 Pugnavam frio e quente, úmido e seco,
 Mole e duro, o que é leve e o que é pesado.

Um Deus, outra mais alta natureza,
 À contínua discórdia enfim põe termo:
 A terra extrai dos céus, o mar da terra,
 E ao ar fluido e raro abstrai o espesso.
 Depois que a mão divina arranca tudo
 Do enredado montão, e o desenvolve,
 Em lugares diversos, que lhe assina,
 Liga com mútua paz os corpos todos.
 Súbito ao cume do convexo espaço.
 O fogo se remonta ardente, e leve;
 A ele no lugar, na ligeireza
 Próximo fica o ar; mais densa que ambos
 A terra puxa os elementos vastos,
 Da própria gravidade é comprimida.
 O salitroso humor circumfluyente

A possui, a rodeia, a lambe e aperta.

Assim, depois que o Deus (qualquer que fosse)
O grão corpo dispôs, quis dividi-lo
E membros lhe ordenou. Para que a terra
Não fosse desigual em parte alguma,
Por todas a compôs na forma de orbe.
Ao mar então mandou que se esparzisse,
Que ao sopro inchasse dos forçosos ventos,
E orgulhoso abrangesse as louras praias;
À mole orbicular deu fontes, lagos,
Rios cingindo com oblíquas margens,
Os quais, em parte absortos pelas terras
Várias, que vão regando, ao mar em parte
Chegam, e recebidos lá no espaço
De águas mais livres, e extensão mais ampla,
Em vez das margens assalteiam praias.

[...]

OVÍDIO. Metamorfoses. Trad. Manuel Bocage, comentários de Rafael Falcón. 2. ed. Porto Alegre: Concreta, 2016, p. 43-47