

CURRÍCULO DE LITERATURA NO 3º E NO 4º CICLOS – UM EXEMPLO COM GÊNEROS NARRATIVOS

LITERATURE SYLLABUS IN THE ELEMENTARY SCHOOL – AN EXAMPLE WITH NARRATIVES GENRES

Luiz Eduardo Mendes Batista¹

RESUMO: Neste artigo, pretendemos expor uma experiência de ensino com os gêneros literários no Ensino Fundamental II, mais especificamente com os gêneros narrativos, e propor um caminho para a elaboração de um currículo para o ensino de literatura nesse nível de ensino. Para isso, nos apropriamos essencialmente da visão dialógica de Bakhtin (2003) sobre *gêneros*, das discussões sobre *gêneros literários*, de acordo com Rosenfeld (1986) e D’Onofrio (2000), e da noção de *progressão curricular* prevista em Coll (1992) e em Perrenoud (2000). De um modo geral, um trabalho a partir de gêneros literários distribuídos por ciclos de aprendizagem permite um ensino mais sistemático e, conseqüentemente, possibilita maior aproximação dos alunos com o texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Progressão curricular; Gêneros narrativos; Ensino de literatura

ABSTRACT: In this article, we intend to present a teaching experience with the literaries genres in the Elementary School, more specifically with the narratives genres, and to propose a way to organize the syllabus for the literature teaching. For that, we appropriate essentially of the Bakhtin’s (2003) dialogic perspective about genres, of the discussions about literaries genres, according to Rosenfeld (1986) and D’Onofrio (2000), of the syllabus progressive, according to Coll (1992) and Perrenoud (2000). In general, a work based on literaries genres organized in learning cycles allows a systematic teaching and, consequently, give the possibility to be closer the students and literary text.

KEYWORDS: Genre; Progressive syllabus; Narratives genres; Literature teaching

Introdução

Este texto é parte do resultado de um trabalho com o ensino de literatura desenvolvido por nós ao longo de seis anos (entre 2004 e 2010) no terceiro e no quarto ciclos², correspondentes ao Ensino Fundamental II da Educação Básica. Neste período da escola obrigatória brasileira, a literatura é um componente curricular da disciplina de língua portuguesa e, considerando as cinco horas semanais que são normalmente dedicadas ao ensino do português, o professor, muitas vezes, precisa realizar manobras constantes

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: luizedumb@yahoo.com.br

² O terceiro ciclo se refere ao 6º e ao 7º anos, antigas 5ª e 6ª séries, respectivamente, e o 4º ciclo se refere ao 8º e ao 9º anos, antigas 7ª e 8ª séries, respectivamente.

para conseguir incluir em suas aulas o trabalho com o texto literário, além de explorar o ensino de gramática e de leitura e produção de textos não literários.

Diante do impasse, muitos professores se empenham em criar mecanismos de ensino para justificarem a não exclusão da literatura de suas práticas docentes. Em alguns casos, chegam a se utilizarem das *aulas de literatura* como momentos de descansar das *exaustivas* aulas de gramática. Neste sentido, o professor entende que a leitura literária deve ser *gostosa e divertida*, com uma linguagem o mais próximo possível do vocabulário dos alunos, a fim de que eles adquiram o hábito de leitura e se apaixonem pela literatura.

Sob essa perspectiva, as atividades propostas que surgem no contexto da sala de aula são inúmeras e incluem, dentre outras, a roda de leitura acompanhada de discussões sobre temas tratados em um livro, a apresentação teatral de partes ou de toda a obra lida e a análise superficial de componentes estruturais do texto – com perguntas do tipo “quem é o personagem principal?” –, acompanhada da famigerada *ficha de leitura*. Em muitas escolas, há, inclusive, competições de leitura com o intuito de levar os alunos a frequentarem a biblioteca escolar e a lerem o maior número possível de livros em um dado tempo, com direito a festa, medalhas e troféus para *quem leu mais*.

Com exceção desta última atividade, a qual repudiamos por acreditarmos que não valoriza nenhum aspecto da qualidade do texto literário em si, não desconsideramos que as outras atividades possam ser úteis, de alguma forma, no trabalho didático com a literatura. Entretanto, notamos que elas são exploradas de modo estanque, separadas de um contexto curricular amplo, que compreenda não apenas o ano letivo em estudo, mas permita o diálogo entre os vários anos ao longo do Ensino Fundamental.

As questões colocadas acima sempre estiveram presentes no momento em que buscávamos estratégias eficientes para explorar o texto literário. Diante disso, pretendemos neste artigo apresentar, em linhas gerais, o caminho que traçamos para o ensino da literatura ao longo do Ensino Fundamental II, de modo que os professores possam, oportunamente, adaptá-lo conforme os propósitos de suas aulas. Para isso, em um primeiro momento, apresentaremos algumas considerações sobre o conceito de *currículo*. Em

seguida, com a finalidade de assegurar a base teórica de nossa proposta, faremos uma breve consideração sobre o conceito de *gênero* e, mais especificamente, sobre a noção de *gêneros literários* e sua relação com a ideia de *progressão didática* que adotamos. Por fim, a propósito de exemplificação de nossa experiência docente, trataremos dos caminhos percorridos para a construção de uma proposta de ensino de *gêneros narrativos*³.

1. Considerações sobre currículo e progressão didática

Em nossa experiência, partimos do pressuposto de que a literatura, embora ensinada, na maioria dos casos, pelo mesmo professor que ministra a língua portuguesa, deveria ter um currículo específico e sistematizado, que explicitasse uma relação dialógica entre os conteúdos selecionados para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental II.

As referências de que dispúnhamos (e dispomos) para a elaboração de um currículo voltado para a literatura nesse nível de ensino, até hoje, são superficiais e imprecisas. Um exemplo disso é o que consideram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (PCN). Embora sejam um excelente documento que avança caminhos profícuos para a elaboração de um currículo para o ensino do português, deixam a desejar quando tratam da aprendizagem da literatura. Relegadas a poucas páginas (BRASIL, 1998, p. 26-27), as considerações mais específicas sobre o texto literário versam muito mais sobre noções teóricas, com foco para a diferenciação entre este tipo de texto e os demais que circulam na sociedade, do que para estratégias efetivas de ensino.

Para resolver esse problema, concluímos, a partir de dados obtidos em nossa experiência, que é necessário adquirir uma visão de conjunto sobre os conteúdos ministrados, por isso, a noção de *currículo progressivo* é tão apreciada por nós. Coll (1992) defende que essa progressão deve ocorrer tanto *intraciclos* quanto *interciclos*, em uma perspectiva *espiral*, ou seja, retomando aspectos já trabalhados em sala para introduzir novos conteúdos.

Segundo Perrenoud (2000, p. 51-53), essa visão de progressão por ciclos de aprendizagem permite que os professores não enxerguem apenas o

³ Devido ao espaço disponível, trataremos neste artigo apenas dos *gêneros narrativos*.

período ou o ano em que ensinam, mas que tenham uma visão do conjunto, sempre pensando no que os aprendizes já sabem e no que eles ainda precisam saber. Além disso, a gestão do trabalho por meio da progressão por ciclos exige dos professores constantes tomadas de decisão entre eles e em conjunto com outros parceiros *na e fora da escola*.

Nessa perspectiva, é importante considerar que a proposta curricular deste trabalho assenta-se sobre escolhas teóricas fundamentais e claras. Essas escolhas visam propiciar uma visão dialógica dos conteúdos de aprendizagem, a fim de que os alunos apreendam os saberes envolvidos de modo conjunto, não estanque. Sobre isso, Perrenoud diz o seguinte:

Escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas. Quando um professor “faz ditados” sem poder dizer que valor atribui a essa atividade, limitando-se a lembrar a tradição pedagógica ou o senso comum, pode-se pensar que não domina nenhuma teoria da aprendizagem da ortografia. Esta lhe permitiria situar o ditado no conjunto das atividades possíveis e escolhê-lo conscientemente, por ser valor tático e estratégico na progressão das aprendizagens, e não “por falta de algo melhor” ou “como de hábito”. (PERRENOUD, 2000, p. 47)

A escolha consciente das atividades a serem desenvolvidas em sala, a que se refere Perrenoud, só é possível se o professor tem claro o aporte teórico que lhe permite criar essas estratégias eficientes de mediar o aprendizado do aluno. Ao resolver trabalhar em sala com um livro literário, por exemplo, somente porque outro professor trabalhou e *deu certo* ou porque é um livro *ao gosto dos alunos*, não é suficiente para garantir algum aprendizado. A nosso ver, o objeto de trabalho selecionado deve ser estrategicamente concebido no bojo de um currículo bem arquitetado, de modo que esse objeto – “livro”, no caso, – dialogue com outros conteúdos já trabalhados no mesmo ano e em anos anteriores e apresente justificativas e objetivos a serem perseguidos.

Desse ponto de vista, a concepção de *gênero* como forma que assimila certos aspectos do mundo ao longo do tempo, de acordo com Bakhtin (2003), e as definições de *gêneros literários*, conforme Rosenfeld (1986) e D’Onofrio

(2000), foram os elementos que constituíram a base do currículo proposto por nós.

2. Noção de gênero (e de gêneros literários)

Os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo. (...) Como já dissemos, uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*. (BAKHTIN, 2003, p. 364).

Na bibliografia de Bakhtin, é constitutiva da noção de gênero a ideia de que o tempo histórico é uma rede de simultaneidades que transcende os limites de passado, presente e futuro. Essa rede é o que ele chama de *grande tempo* e, para o autor, embora um gênero se inscreva em uma determinada época, não se fecha nela, mas ressoa através dos séculos. Por refletirem as condições de sua criação, por acumularem, conforme citado, “formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo”, os gêneros, ao serem estudados, precisam ser compreendidos em todas suas dimensões histórica, social, temática, estilística e composicional, reconhecendo que estes elementos estão, imprescindivelmente, imbricados entre si.

Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 363) defende que uma obra literária grandiosa sempre permitirá novos sentidos, revelando-se “nos contextos dos sentidos culturais das épocas posteriores favoráveis a tal descoberta”.

Vale citar aqui, para exemplificar, a interpretação de Calvino (1993), escritor italiano bastante consagrado especialmente a partir da segunda metade do século XX. Em seu livro, ele ressignifica importantes obras literárias produzidas ao longo dos séculos e situa cada uma na contemporaneidade. Afirma o autor:

Se leio a *Odisséia*, leio o texto de Homero, mas não posso esquecer tudo aquilo que as aventuras de Ulisses passaram a significar durante os séculos e não posso deixar de perguntar-me se tais significados estavam implícitos no texto ou se são incrustados, deformações ou dilatações. Lendo Kafka, não

posso deixar de comprovar ou de rechaçar a legitimidade do adjetivo *kafkiano*, que costumamos ouvir a cada quinze minutos, aplicado dentro e fora de contexto. Se leio *Pais e filhos* de Turgueniev ou *Os possuídos* de Dostoievski não posso deixar de pensar em como essas personagens continuaram a reencarnar-se até nossos dias. (CALVINO, 1993, p. 11-12).

O objetivo desse autor ao *garimpar* características que transcendem o contexto de criação de dada obra literária é justamente mostrar que algumas obras são verdadeiros *clássicos*, eternas e universais. Essa ideia, a nosso ver, converge para as concepções bakhtinianas a respeito do caráter atemporal das obras literárias inseridas no *grande tempo*. Conforme Bakhtin (2003, p. 362), “as obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade”.

Assim, ao incluir a epopeia *Odisseia*, de Homero, no rol das obras que transcendem os limites do tempo, Calvino (1993, p. 17-24) a reinterpreta e nela enxerga atualidade. Dentre os diversos significados que o escritor dá à obra, destacamos um aspecto. Segundo ele, Ulisses é um típico herói épico com valores militares e de nobreza bem preservados, não muito distinto dos demais heróis épicos, como Aquiles e Heitor, na *Ilíada*. Entretanto, a *novidade* da *Odisseia* foi agregar à figura de Ulisses características tão comuns às do homem moderno, o homem que “suporta as experiências mais duras, as fadigas, a dor e a solidão”. Além disso, para Calvino, esta obra de Homero apresentaria elementos para o que viria a constituir, séculos depois, o chamado *romance de viagens*. Sobre isso, Calvino termina seus comentários considerando o seguinte:

Será que a Odisseia não é o mito de todas as viagens? Talvez para Ulisses-Homero a distinção mentira/verdade não existisse, talvez ele narrasse a mesma experiência ora na linguagem do vivido ora na linguagem do mito, como ainda hoje é para nós cada viagem, pequena ou grande, sempre é Odisseia. (CALVINO, 1993, p. 24).

A perpetuação dos gêneros permite que cada cultura os assimile de diversas maneiras, muitas vezes, apropriando-se deles para criar novos gêneros, outras vezes, integrando um gênero mais simples a outro, mais

complexo. É esse aspecto dialógico do gênero que o torna extremamente heterogêneo e, a fim de melhor compreender o complicado processo de formação dos gêneros através das culturas, Bakhtin os diferencia entre *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Segundo o autor:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Compreendida a questão do gênero em si, resta-nos mencionar a perspectiva aqui adotada de *gêneros literários*. Embora não faça parte dos objetivos deste artigo realizar uma análise minuciosa das diversas concepções e classificações desses gêneros, pretendemos esclarecer algumas questões fundamentais sobre o assunto, pertinentes a nossa proposta de ensino.

Como se sabe, os primeiros estudos dos chamados *gêneros literários* remetem às investigações aristotélicas, que consideram três grandes grupos de gêneros, o *épico/narrativo*, o *lírico* e o *dramático*. Entretanto, essa divisão, se tomada de modo rígido, não pode recobrir a extensa variedade de gêneros que, ao longo dos séculos, se formaram, e ainda continuam se formando. Por isso, concordamos com Rosenfeld (1986) ao mostrar que os textos literários, quando estudados sob a perspectiva de sua constituição tipológica, devem ser tomados de modo mais flexível, já que em um texto narrativo podem haver características típicas de gêneros líricos ou dramáticos, por exemplo. Essa abordagem menos estanque da visão aristotélica era de fundamental importância para a construção de nosso trabalho em sala de aula, porque nos permitia mostrar aos alunos a complexa rede estrutural que constrói os textos literários.

Antes, porém, de mostrar-lhes essa complexidade, por uma questão essencialmente didática, esclarecíamos aos alunos que os inúmeros gêneros literários apresentam certas características comuns, familiares, às de outros gêneros, permitindo-nos, por isso, agrupá-los em narrativos, dramáticos ou

líricos. Para Rosenfeld (1986, p. 21), a *Épica*, a *Lírica* e a *Dramática* possuem, cada uma, traços fundamentais que nos permitem identificar as características tipológicas mais ou menos predominantes em uma dada obra literária.

No caso do primeiro grupo, o lírico, o autor observa a presença fundamental de um *eu-lírico*, a voz central que manifesta um estado de alma e verbaliza seus sentimentos por meio de versos. Esses versos, por sua vez, apresentam ritmo e musicalidade que realçam a sonoridade. Seria o caso da ode, da elegia, do rondó (ou rondel), da cantiga, das quadras populares etc. No caso do segundo grupo, o épico/ narrativo, existe um *narrador* que conduz uma história e, mesmo quando os personagens dialogam em um discurso direto, é o narrador quem lhes dá a fala. Esses personagens, por sua vez, distanciam-se do leitor, devido à intermediação de quem conta a história. Enquanto a intenção essencial no lírico é exprimir-se, no épico é contar uma história, comunicar algo a outrem. Seria o caso, por exemplo, da epopeia, do conto policial, do romance de viagens etc. Já no terceiro grupo, o dramático, os atores, representando *personagens*, transferem a história para o momento presente e ela então passa a acontecer perante nossos olhos. Conforme afirma Rosenfeld (1986, p. 31), “não acontece ‘novamente’ o que já aconteceu, mas, o que acontece, acontece agora, tem a sua origem agora (...), não é citação ou variação de algo dito há muito tempo”. Seria o caso, por exemplo, da farsa, da comédia antiga, da tragédia grega, da tragicomédia (ou drama moderno) etc.

Percebemos em nossa experiência docente que toda a concepção teórica, como apresentada acima, sobre o *gênero* e, mais especificamente, sobre os *gêneros literários*, serviria de suporte para a construção de um currículo progressivo que contemplasse os dois ciclos do Ensino Fundamental II. Assim, chegamos a três conclusões essenciais:

- A concepção bakhtiniana de gêneros, como formas que acumulam elementos de diferentes culturas ao longo do tempo, serviria perfeitamente para embasar nossa ideia de construção de um currículo progressivo. Isso, porque essa noção nos leva a enxergar sempre que um gênero é o resultado de combinações e transmutações de outros gêneros. Ao trabalharmos, por exemplo, com o gênero *conto fantástico* no 9º ano, retomávamos com os

alunos o conceito de *narrativa maravilhosa*, como estudado no 6º ano, a fim de recuperar a questão do “sobrenatural” na literatura⁴.

- Dessa forma, a noção bakhtiniana de *gêneros primários*, advindos de uma tradição cultural mais oral, e *secundários*, advindos de uma tradição cultural mais escrita (cf. BAKHTIN, 2003, p. 263) que assimila e reelabora aqueles gêneros, nos serviria perfeitamente para elaborarmos uma organização sistemática desses objetos em níveis de ensino, já que a perspectiva dialógica necessariamente exige que relacionemos um gênero em estudo com outro já trabalhado. Assim, no terceiro ciclo, damos ênfase aos gêneros primários (conto maravilhoso, conto popular, fábula, quadras populares etc.) e no quarto ciclo, aos gêneros secundários (conto fantástico, novela de ficção científica, soneto etc.), sempre estabelecendo comparações e diálogos destes com aqueles.
- Além disso, para organizar melhor a multiplicidade de gêneros literários à disposição em nossa cultura, precisamos recorrer às características tipológicas essenciais dos gêneros narrativos, líricos e dramáticos, a fim de agruparmos os gêneros. Vale esclarecer que, em um currículo organizado, os agrupamentos são importantes, no sentido de permitirem uma distribuição melhor dos gêneros ao longo dos períodos de ensino.

É importante enfatizar que a distribuição dos gêneros primários e secundários no terceiro e no quarto ciclos, respectivamente, não se deu de modo estanque em nossa experiência. No final do terceiro ciclo, por exemplo, introduzimos gêneros secundários, como o *romance de viagens* (cf. o quadro 01), para estabelecer a comunicação com o ciclo posterior⁵ e, assim, propiciar a progressão da aprendizagem.

De igual modo, a distribuição dos gêneros literários nos três grupos, narrativo, lírico e dramático, não foi rigorosa. Ao avaliarmos se um gênero

⁴ O trabalho didático com o gênero fantástico partiu especialmente de processos de adaptação e transposição didática dos estudos de Todorov (2007) sobre a narrativa fantástica.

⁵ No decorrer dos seis anos em que ministramos a disciplina de literatura no Ensino Fundamental II, trabalhamos, sem interrupção, nos dois ciclos de aprendizagem, o que nos possibilitou uma experiência mais profícua.

pertencia a um grupo ou outro, levávamos em conta as características tipológicas predominantes, como exposto acima com base em Rosenfeld (1986), o meio onde inicialmente circulou e se configurou o gênero, se em um livro de contos, ou em um álbum de músicas, por exemplo, e as semelhanças desse gênero com outros de um mesmo grupo.

3. Gêneros narrativos e progressão: um exemplo de aplicação

Como no caso dos outros dois grupos de gêneros, o lírico e o dramático, ao trabalharmos com os gêneros narrativos em sala de aula, fez-se necessário escolher elementos para o estudo e a análise desses gêneros. Essa escolha foi orientada por dois aspectos de suma importância: i) os instrumentos de análise deveriam contemplar o amplo alcance que um trabalho com gêneros requer. Por isso, tanto os aspectos histórico-culturais e sociais quanto os aspectos estruturais deveriam estar envolvidos no tratamento didático; ii) todavia, esses instrumentos precisavam ser coerentemente adaptados/ transpostos ao espaço didático, de modo que pudessem ser facilmente assimilados pelos alunos.

Diante da vasta bibliografia utilizada, os trabalhos de D'Onofrio (2000; 2004) foram tomados por nós como eixo principal na construção de um instrumento capaz de servir para a análise dos textos literários em sala. O autor (D'ONOFRIO, 2004, p. 34-49) considera que o texto precisa ser estudado tanto sob o aspecto exterior à literatura (extrínseco) quanto sob o aspecto imanente (intrínseco) à literatura. Assim, adaptando a proposta do autor, relevamos basicamente os seguintes elementos ao trabalharmos os gêneros literários com os alunos:

- *Contexto sócio-cultural* em que a obra literária está inserida, influenciando diretamente sua constituição e significação.
- *Visão psicológica* ligada diretamente ao espírito da época e reveladora de comportamentos e da estrutura psicológica humanos. Nessa visão, os elementos estruturais do texto literário (narrador, personagens, eu-lírico etc.) dizem algo sobre o homem, suas crenças, seu estado de espírito.

- Aspectos da *biografia do autor*, que podem revelar o estilo de sua obra, suas escolhas e características peculiares e a influência do contexto sócio-cultural na formação desse autor.
- *Estrutura composicional* da obra, que leva em conta a forma do texto, os aspectos tipológicos envolvidos nessa estrutura e sua relação com o contexto e o estilo do autor.

Considerando especificamente os gêneros narrativos, elencamos abaixo os principais elementos constitutivos da narração ficcional levados em conta no momento do trabalho didático com o texto. Esses elementos, cabe-nos lembrar, são comuns à maioria das narrativas, como aponta D’Onofrio (2004, p. 54). As peculiaridades estruturais das obras de um autor ou outro foram devidamente tratadas em nossa experiência com os alunos, no momento em que trabalhávamos com uma dessas obras, mas sempre tomávamos como ponto de partida, até mesmo para estabelecermos comparações, os elementos selecionados.

- I. *Narrador*: dividido em *observador* (narrador-câmera), que, no dizer de D’Onofrio (2004, p. 61) “não pode penetrar na consciência da personagem”; *onisciente*, com uma visão completa da história que o permite penetrar nas intenções dos personagens e *narrador-personagem*, seja ele *protagonista* ou uma *testemunha* dos acontecimentos narrados, é o tipo de narrador que participa da história.
- II. *Personagens*: divididos basicamente em *planos*, aqueles que marcam desde o início seus traços identificadores (herói, como o que defende, vilão, como o que persegue e mocinha(o), como a(o) que é perseguida(o)) e *esféricos/ redondos*, mais complexos, de difícil compreensão e identificação. Ao longo de sua evolução nas obras literárias, os personagens adquiriram configurações ideológicas (cf. D’ONOFRIO, 2004, p. 92-96). No trabalho didático, nós levamos em conta essa evolução, entretanto, devido ao nível dos alunos, não nos aprofundamos muito.
- III. *Enredo*: entendido como o modo de se contar a história. É conduzido pelo narrador e pelas ações dos personagens e pode ter várias configurações. De acordo com D’Onofrio (2004, p. 75-87), que ancora suas considerações nos estudos de Vladimir Propp, basicamente, o

enredo se estrutura em *situação inicial*, vista tanto como o momento em que se estabelecem as relações entre os personagens antes de suas ações, quanto como o momento em que se prepara o conflito; instauração do *conflito*, que resulta de uma problemática central a ser resolvida; busca pela *resolução e reparação do conflito e situação final*, em que se elimina o elemento (físico ou psicológico) revoltoso, pois já não há mais motivo que possa gerar novo conflito. Vale considerar que D’Onofrio (2004, p. 87) explica que essa estrutura aparece de modo mais linear nos gêneros literários mais simples, como o conto popular, mas esclarece que algumas características dessa estrutura podem ser encontradas em qualquer narrativa, “porque pertencem ao universo antropológico”. Sendo assim, o conceito de *conflito*, por exemplo, não se aplica apenas a gêneros estereotipados; ele surge como unidade do princípio estrutural subjacente.

IV. *Espaço*: conforme explicita D’Onofrio (2004, p. 98), concebemos o espaço como *físico*, referente ao cenário em que se passa a história, e *subjetivo*, do eu que fala. Como bem lembra o autor, na ficção, por vezes, o espaço físico se relaciona com o tema da obra e revela estados da alma dos personagens.

V. *Tempo*: conforme o autor expõe, podemos destacar o *tempo cronológico* e o *tempo psicológico*. O primeiro é dado pela natureza (estações do ano, dia e noite, nascimento, morte, velhice, juventude etc.), pelo calendário (meses, semanas, dias) ou pelo relógio. O segundo não é mensurável como o primeiro. Trata da percepção da realidade dada pelo espírito da personagem.

Conforme exposto, a despeito de todas as discussões e detalhes que envolvem cada um desses elementos estruturais, o que foi apresentado acima nos foi suficiente para tomarmos como âncora para o trabalho didático. Partimos do pressuposto que o aluno deveria ter adquirido, ao final do Ensino Fundamental II, um conhecimento básico desses elementos estruturais, a fim de que pudessem compreender melhor o texto literário.

O Quadro abaixo apresenta sumariamente os aspectos tratados em sala de aula no momento do trabalho com os gêneros narrativos. Os gêneros escolhidos estão divididos em gêneros ligados à tradição oral (mais simples),

primários, e gêneros ligados à tradição escrita (mais complexos), secundários, e estão distribuídos mais ou menos na ordem em que foram trabalhados e de acordo com cada ciclo.

Quadro: Aspectos envolvidos no trabalho com os *gêneros narrativos* no terceiro e no quarto ciclos

CICLO	GÊNEROS ESCOLHIDOS	CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	VISÃO PSICOLÓGICA	ASPECTOS DO ESTILO DO AUTOR	ELEMENTOS ESTRUTURAIS
3º (6º-7º anos)	<p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conto maravilhoso/ de fadas • conto popular • mito • fábula (e os outros gêneros ligados à fábula: apólogo, alegoria e parábola) • lenda • epopeia • cordel <p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • novela de cavalaria • romance de viagens 	<ul style="list-style-type: none"> • caráter universal e atemporal dos gêneros de tradição oral. • breve contextualização da Antiguidade Clássica (grega e romana) para entender o mito e a epopeia. • introdução ao contexto da Idade Média e do Renascimento – as Grandes Navegações e o espírito de aventura da época. 	<ul style="list-style-type: none"> • gêneros de tradição oral como manifestações do comportamento de um povo. • visão de bem e mal, de morte, de beleza etc. • caráter moralizante de alguns gêneros, revelando valores e crenças. • iniciação às histórias que revelam o mundo interior das personagens através do narrador de primeira pessoa (como em alguns romances de viagens) 	<ul style="list-style-type: none"> • caráter universal das histórias orais. • estilo e identidade do povo de uma região presentes em alguns gêneros (lenda, cordel) • breve estudo biográfico de alguns escritores de romances de viagens e de novelas de cavalaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enredo: estrutura fabular tradicional (situação inicial – motivo – conflito – desenlace e resolução). • Personagens: em sua maioria, personagens planos (herói, vilão, vítima/ mocinha etc.). • Narrador: narradores de 3ª pessoa. Introdução ao narrador de primeira pessoa nos romances de viagens. • Espaço: foco no espaço físico da ficção. Breve introdução ao espaço subjetivo. • Tempo: foco no tempo cronológico.

CICLO	GÊNEROS ESCOLHIDOS	CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	VISÃO PSICOLÓGICA	ASPECTOS DO ESTILO DO AUTOR	ELEMENTOS ESTRUTURAIS
4º (8º-9º anos)	<p>ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conto/ romance de terror • conto/ romance policial • novela de ficção científica • crônica • novela fantástica • romance biográfico • romance realista (do período do Realismo) • romance romântico (do período do Romantismo) • conto contemporâneo (produzido no período Contemporâneo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Período do Romantismo (o elemento gótico, questão da fuga da realidade – real x sobrenatural etc.). • Revolução Industrial em todas as suas fases: formação das cidades (e das metrópoles); desenvolvimento tecnológico. • Realismo, Modernismo e Contemporaneidade (foco na literatura brasileira). 	<ul style="list-style-type: none"> • desajustes psíquicos das personagens • ficção como espaço de manifestações do subconsciente (questionamento dos limites entre realidade e ficção) • questões morais do personagem em discussão • questões da culpa, da morte, da loucura etc. mais aprofundadas • relação homem/máquina (criador e criatura) • anti-herói (relação com o homem moderno) 	<ul style="list-style-type: none"> • relação entre o estilo do autor e o contexto sócio-cultural • relações entre a vida pessoal do autor e sua obra • modos de expressão peculiares de um autor que o identifica entre outros da mesma época. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enredo: modificações na estrutura fabular (<i>flash back</i>, fluxo de consciência, partes subentendidas etc.). • Personagens: alguns mais complexos (esféricos) que outros. Presença do anti-herói, difícil identificação do “vilão”. • Narrador: variações do foco narrativo (predominam narradores de 1ª pessoa) • Espaço: físico e subjetivo. Relações do espaço físico com o tema. • Tempo: cronológico e psicológico.

Como esclarecemos acima, esse Quadro é um sumário do trabalho que desenvolvemos ao longo de nossa experiência e pode servir de parâmetro para que outros professores elaborem progressões didáticas, alterando, segundo seus propósitos, qualquer aspecto.

Como se observa, predominam os gêneros de tradição mais oral (primários) no terceiro ciclo e os de tradição escrita (secundários) no quarto ciclo. No caso dos gêneros secundários, há uma forte ancoragem contextual a ser explorada pelo professor em sala. Ao optarmos por dar mais importância no quarto ciclo ao contexto de criação do gênero (*conto policial*, no período da *Primeira Revolução Industrial*; *conto fantástico*, no período do *Romantismo* etc.), introduzíamos, aos poucos, o foco dos estudos da literatura no Ensino Médio, momento da escola obrigatória em que se explora basicamente a manifestação da literatura brasileira ao longo dos diferentes estilos de época.

É importante esclarecer ainda que no quarto ciclo os gêneros de tradição oral (primários) eram retomados na medida em que os elementos (contextuais, temáticos, estruturais etc.) presentes nesses gêneros serviam para o estudo e a compreensão de um gênero secundário. Para exemplificarmos essa perspectiva dialógica dos conteúdos, destacamos um caminho que percorremos ao explorarmos o gênero conto/ romance⁶ policial.

Geralmente, introduzimos esse gênero no início do quarto ciclo, justamente porque, no fim do ciclo anterior, os alunos já haviam trabalhado com o gênero *romance de viagens* e, por meio deste gênero, os alunos tiveram um primeiro contato com um gênero ligado à cultura escrita. A grande novidade para os alunos durante o estudo do romance de viagens foi a presença de um narrador-personagem⁷, um viajante que conta suas peripécias sob seu ponto de vista, apresenta versões apenas do que vê e se aproxima mais do leitor, no caso o aluno, da história narrada. Além disso, mencionamos o envolvimento dos escritores desses romances com o espírito de sua época, geralmente os séculos XV e XVI, auge das grandes navegações do homem em busca de descobertas de todo o tipo. Nesses romances ainda predominavam a figura do

⁶ Em nossa experiência didática, nos baseamos nas considerações de D'Onofrio (2004, p. 116-122) para definirmos *conto*, *novela* e *romance*.

⁷ Frequentemente, escolhíamos obras em que o narrador era o próprio viajante (narrador-protagonista) como em *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, e em *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe.

herói que vence as hostilidades da natureza e de personagens-vilões, e a estrutura convencional do enredo fabular. Estes últimos aspectos nos permitiam mostrar aos alunos a aproximação do gênero romance de viagens com os gêneros estudados anteriormente, como o conto maravilhoso, o conto popular, a epopeia etc.

Assim, de posse dos conhecimentos a respeito dos principais elementos dos gêneros de tradição oral e do gênero romance de viagens, aos alunos era apresentado o gênero conto/ romance policial. Inicialmente, deixávamos claro para os alunos que adentravam no quarto ciclo a distinção, em linhas gerais, entre os gêneros de tradição oral e os gêneros de tradição escrita. Em seguida, mostrávamos que alguns elementos presentes no gênero romance de viagens, como herói e o vilão, por exemplo, apareciam com funções semelhantes no gênero conto/ romance policial, como é o caso do detetive e do criminoso, respectivamente. Esclarecíamos, contudo, que o criminoso era um personagem geralmente mais complexo que o vilão das histórias populares e de aventuras. Além disso, o narrador era em primeira pessoa, narrador-testemunha⁸, o que dificultava a identificação do criminoso, justamente porque esse narrador apresentava seu ponto de vista e desconhecia de importantes detalhes da trama.

Também mostrávamos para os alunos a forte influência do contexto sócio-cultural na formação das narrativas policiais (cf. D'ONOFRIO, 2004, p. 168). Nesse caso, nos remetemos ao período da Primeira Revolução Industrial, que atraiu grande número de pessoas para as cidades e, conseqüentemente, resultou em um aumento dos problemas urbanos, dentre eles, a criminalidade, a violência e a pobreza. É interessante registrar aqui que, ao explicar a relação entre o contexto da Revolução Industrial com o gênero em estudo, os próprios alunos mencionavam que já haviam aprendido o assunto nas aulas de História, o que nos permitia a relação de conteúdos entre esta disciplina e a literatura.

Além disso, no decorrer do trabalho com os gêneros de tradição mais escrita principalmente, comumente era explorada a biografia do autor das

⁸ Para introduzir o estudo do gênero, explorávamos contos de Conan Doyle, criador do famoso detetive Sherlock Holmes. Nessas histórias, o narrador, escolhido estrategicamente por Conan Doyle, era sempre o Dr. Watson, companheiro de Holmes, que, como *testemunha*, apresentava apenas os fatos de que tinha conhecimento, dificultando ainda mais para o leitor o desvendamento do crime.

histórias, uma atividade que permitia ao aluno compreender, dentre outras coisas, a relação entre o estilo do autor e o contexto sócio-cultural em que está inserido. No trabalho com o conto policial, por exemplo, os alunos tinham o conhecimento de que sir Arthur Conan Doyle tinha formação em Medicina, o que explicava as inúmeras investigações de Sherlock Holmes voltadas para a busca por pistas nos corpos das vítimas e a forte tendência à investigação científica. Já no caso das histórias de Edgar Allan Poe, mostrávamos aos alunos a presença marcante de elementos temáticos das narrativas de terror em sua narrativa policial. Dessa forma, podíamos estabelecer constantes comparações e mostrar aos alunos basicamente que nos gêneros de tradição escrita o conhecimento da vida do autor era de inegável importância, tanto porque permitia relacioná-lo ao contexto de sua época quanto porque permitia considerar as características peculiares de sua obra, distinguindo-o de outros autores.

Ao final do trabalho com um gênero narrativo, constantemente fazíamos um apontamento importante para os alunos referente às características universais e atemporais dos gêneros explorados, o que, no dizer de Calvino (1993), tornava as obras estudadas *clássicas* e, no dizer de Bakhtin (2003, 364), não as fechava em uma época apenas, mas as inseria no chamado *grande tempo*. No caso do gênero conto/ romance policial, a questão da *violência humana*, da *razão científica* – método científico baseado no raciocínio lógico – usada pelos detetives para a elucidação de conflitos, o problema dos desajustes psíquicos tão comuns aos personagens-criminosos eram alguns dos aspectos destacados. Dávamos destaque também para a estrutura do enredo de suspense presente até os dias de hoje em obras de autores contemporâneos que se dedicam às narrativas policiais e mesmo no cinema. Mostrávamos aos alunos duas formas predominantes de se construir um enredo de suspense policial: de um lado, o criminoso pode ser revelado ao leitor já no início da história, transferindo o foco da história para o processo de execução dos crimes e sua consequente elucidação, ou apenas no final, obrigando o leitor a tomar a função de detetive na perseguição ao criminoso.

À guisa de conclusão: propósito de ensino e desenvolvimento da aprendizagem

Como defendemos neste trabalho, a divisão dos conteúdos por ciclos de aprendizagem, e não por anos, permite que o professor tenha a liberdade de adequar o ensino de um gênero em um ou outro ano, conforme as necessidades de desenvolvimento dos alunos e os propósitos de ensino. Durante nossa experiência, essa abertura curricular ficou evidente nos diversos momentos em que precisamos efetuar alterações decorrentes de fatores que vão desde a identificação das dificuldades dos alunos na aquisição de um novo conteúdo, o que demandou mais tempo dedicado ao aprendizado do conteúdo, até a realização de projetos da escola, nos quais a participação da literatura era indispensável para execução do mesmo.

Entretanto, mesmo diante da necessidade dessas alterações significativas no processo da aprendizagem de literatura, a sistematização dos conteúdos firmada na concepção dialógica de gêneros literários, permitindo-nos uma visão relacional dos ciclos de ensino, propiciou-nos segurança e tranquilidade, uma vez que tínhamos a garantia de que os alunos não se sentiriam *perdidos* no processo. Além disso, no momento em que os alunos avançavam no aprendizado de um conteúdo em um ciclo ou entre ciclos, dedicávamos um tempo relembrando aspectos aprendidos que seriam de extrema importância para a aquisição dos novos saberes. Essa atitude, que entendemos como um *contrato* necessário entre professor e aluno, é imprescindível para garantir mais eficiência no ensino.

Reiteramos, portanto, que o trabalho didático com a literatura não deve ser calcado apenas na vaga ideia de *ler por prazer* ou na necessidade de adquirir o *hábito de ler* a todo o custo, como tem sido amplamente divulgado. Por sua natureza, entendemos que o texto literário é uma fonte de prazer e de descoberta sobre o *novo* que muito diz a respeito do universo humano, e essa característica, que lhe é intrínseca, constitutiva, pode ser uma ferramenta valiosa, mas não um fim em si mesmo, a fim de que o professor aproxime o aluno do mundo vasto e profundo que é a literatura.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COLL, C. **Psicología y currículo**. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós, 1992.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto 2**: teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática: 2000.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto 1**: prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática: 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.