



## DISCURSO, LITERATURA E ENSINO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E AS (IM) POSSIBILIDADES DA EMERGÊNCIA DA AUTORIA, EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, DO CURSO DE PEDAGOGIA, DA FFCLRP/USP

Érica Mancuso Schaden<sup>1</sup>

Filomena Elaine Paiva Assolini<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

“Por cima da página, Muidinga espreita o velho. Ele está de olhos fechados, parece dormido. ‘Fim ao cabo, tenho estado a ler apenas para minhas orelhas’, pensa Muidinga. ‘Também há já três noites que vou lendo, é natural o cansaço do velho’, condescende Muidinga. Os cadernos de Kindzu se tinham tornado o único acontecer naquele abrigo. Procurar lenha, cozinhar as reservas da mala, carregar água: em tudo o rapaz se apressava. O tempo ele o queria apenas para mergulhar nas misteriosas folhas” (COUTO, 1997, p.34).

Ao longo da história apresentada na obra *Terra Sonâmbula*, do escritor moçambicano Mia Couto (António Emílio Leite Couto), o leitor vai se adentrando no universo da leitura por meio das descobertas do menino Muidinga, pelo seu encantamento com os escritos, com as letras, com as histórias narradas por Kindzu em seus cadernos. Muidinga é o personagem que contrasta com a figura do velho Tuahir, quem o encontrou no campo de deslocados, quem o ensinou a andar, comer, falar; só não tinha ensinado o menino a ler, já que não sabia.

*Terra Sonâmbula* permite múltiplas abordagens e temas por ser uma obra aberta (BRAGATTO FILHO, 1995), um texto literário, que deve ser compreendido distintamente do texto funcional. Este, caracterizado por transmitir uma informação, pedido, solicitação, difere do texto literário, no qual “são os leitores que, a partir do diálogo com o mesmo, lhe atribuem diferentes funções ou finalidades” (idem, p.14). O texto literário deve ser como um tecido que apresenta espaços abertos, nos quais o leitor pode atribuir significados, interpretações e produzir leituras.

*Terra Sonâmbula* trata-se de um texto literário e poético, cuja narrativa tem como contexto a guerra civil ocorrida em Moçambique. A referência à guerra marca-se em várias páginas da obra, porém, não explicitamente. Ademais, este não é o único tema abordado no livro. Isto ocorre porque a obra não é somente sobre a guerra civil que sonambulizou Moçambique por 16 anos (1976-1992), fruto dos embates entre os partidos políticos RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) e a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que assolou as bases produtivas do país, bem como culminou com a morte de 1 milhão de pessoas e 4 milhões de refugiados (VISENTINI, 2012). A narrativa de *Terra Sonâmbula* promove outras leituras, já que se trata também de uma histórica de

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, FFCLRP-USP.

<sup>2</sup> Docente da FFCLRP-USP. Orientadora da pesquisa.



aventuras, com a presença de seres fantásticos, cujos temas envolvem sonhos e esperanças. A terra que não dorme, sonâmbula, que torna as pessoas que nela andam seres errantes, é também uma terra onírica, oportunamente aberta a novas possibilidades.

Com base na Análise de Discurso de matriz francesa, particularmente nas contribuições de Michel Pêcheux (1997, 1999, 2002), além das obras de Michel Foucault (1999), Eni P. Orlandi (1996, 1999, 2003, 2009), e na abordagem Sócio-Histórica do Letramento, com os postulados de Leda V. Tfouni (1995, 2011), desenvolvemos uma pesquisa que buscou investigar as (im) possibilidades dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental ocuparem o lugar de intérpretes-historicizados (ASSOLINI, 2003; 2010) nas produções linguísticas, tanto orais e escritas, elaboradas por eles, em condições de produção específicas, propostas em uma experiência de estágio curricular supervisionado, do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP. Objetivamos também investigar como os professores relacionam-se com a leitura e com a literatura, como esta é utilizada em sala de aula, em suas práticas pedagógicas escolares, e quais sentidos emergem para estes sujeitos quanto à importância da literatura nas suas vidas.

A partir de uma proposta de estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, da FFCLRP-USP, desenvolvemos com os alunos atividades de leitura, interpretação e produção linguística, por meio da adaptação, elaborado por nós, da obra original *Terra Sonâmbula*, do escritor moçambicano Mia Couto. Nosso *corpus* apresenta sessenta e quatro produções linguísticas, orais e escritas, desenvolvidas pelos alunos, dentre elas foram selecionadas uma história coletiva intitulada *Muidinga 2*, cinco textos para a proposta *Quem sou eu*, cinco textos para a atividade *Histórias para o menino Muidinga*, além de dados de cinco questionários respondidos por professores do ensino fundamental, formados em Pedagogia.

Trabalhou-se com o conceito desenvolvido por Assolini (2003; 2010) de sujeito intérprete-historicizado. Segundo a autora, este sujeito ocupa uma posição, na qual “está autorizado a falar, a produzir outras leituras, recontar histórias, a partir de sua memória discursiva” (ASSOLINI, 2010, p.29). Assim, a questão da autorização dos sujeitos para interpretar, desvinculando-se dos processos parafrásticos, dos sentidos cristalizados e legitimados pela instituição escolar (ASSOLINI, 2003; 2010) é um diferencial desta proposta, trazendo contribuições ao conceito de autoria, proposto pelos autores citados anteriormente.

Neste ensejo, o termo “intérprete-historicizado” busca se contrapor à concepção de intérprete, quem, ao interpretar, o faz literalmente e de forma direcionada, excluindo-se os processos identificatórios deste sujeito, bem como as possibilidades de ocupar diferentes posições no discurso. Opondo-se a isso, entende-se a interpretação como sinônimo de leitura historicizada de um texto, devendo-se ser relevadas as condições de produção do texto, não somente quem o escreveu, quando, o assunto, tema etc, mas também quais as filiações históricas, qual o interdiscurso, no qual este texto se inscreve (idem)

Assim, “posicionar-se como ‘intérprete-historicizado’ requer (...) ter em mente que as interpretações nunca são definitivas e, por isso mesmo, o sujeito pode arriscar-se a diferentes gestos de interpretação” (ASSOLINI, 2010, p.33).



## A RESPEITO DA ADAPTAÇÃO ELABORADA

Como foi apresentado anteriormente, a escolha da obra do escritor moçambicano Mia Couto, intitulada *Terra Sonâmbula*, não foi por acaso. Queria-se trabalhar com os alunos a leitura, a produção textual autoral, mas também o faz-de-conta, a imaginação, o sonho. Esta obra literária permitia tudo isso, além de outras possibilidades.

Entretanto, havia um impasse. Como abordar uma obra tão repleta de simbologias com crianças do 1º ano que adentravam ao ensino fundamental com 6 anos? Com realizar a transposição de um texto destinado ao público jovem e adulto para crianças em processo de alfabetização?

Para isso, foi preciso recorrer a uma adaptação literária. Neste momento, havia a necessidade de se enfrentar o primeiro obstáculo: como se adapta uma obra literária? Buscou-se, então, a leitura de algumas experiências que se propuseram a esta tarefa e, com isso, optou-se por realizar uma releitura e não um mero resumo.

Com base na sugestão da docente responsável pelo estágio, dividiu-se a narrativa da obra *Terra Sonâmbula* em duas partes: a narrativa que envolve a história do menino Muidinga e das personagens secundárias foi transformada em um livro contendo ilustrações a respeito dos eventos envolvendo Muidinga; e a história do Kindzu foi transformada em um momento de contação de histórias na forma de um teatro de fantoches, além de bilhetes e cartas. Pudemos com este desmembramento trabalhar com vários tipos de portadores de textos, ou seja, distintas materialidades que abarca o texto escrito (jornal, carta, bilhete, anúncio etc.).

A escolha pela separação das narrativas motivou-se pela idade dos alunos. Acreditou-se que o entrelaçamento das duas histórias, bem como a constituição de um tempo metafórico presente na obra e não condizente com a realidade vivida pelos alunos poderia dificultar o entendimento do seqüenciamento das ações e eventos.

Outro ponto que deve ser destacado relaciona-se ao formato da adaptação criada. Elaborou-se um livro em um formato maior do que a obra original para, em primeira instância, demarcarmos visualmente a diferença entre a obra escrita por Mia Couto e a adaptação criada. Além disso, transpôs-se a escrita para o tempo passado, mantendo-se a terceira pessoa, o narrador onisciente, e duas passagens da narrativa foram reformuladas, em vistas da faixa etária dos alunos. Os episódios são: a omissão da caracterização do ônibus (carbonizado e com corpos no seu interior) e do ritual das idosas profanadoras, sendo mantida somente a situação em que Muidinga encontra com as idosas que colhiam milho e cantavam. No restante, manteve-se a riqueza das caracterizações dos eventos e personagens, incluindo-se em alguns momentos trechos da obra original, a fim de manter a originalidade dos escritos.

Ademais, preocupou-se com aspectos referentes à coesão e coerência (FÁVERO, 1998), a fim de não se perder o sentido do texto, já que, embora os espaços de interpretação e apropriação de sentidos sejam múltiplos, não se pode atribuir qualquer um à obra literária, por exemplo, algo muito distante do sentido dado pelo autor (BRAGATTO FILHO, 1995).

Buscou-se, neste processo, uma autorização do dizer na escrita, almejando-se afastar da mera escrita parafrásica, que frequentemente ocorre nas escolas, local, muitas vezes, da “imposição de leituras, provas, datas, argüições, resumos, fichamentos, sínteses, a leitura reduzida à matéria, o conteúdo escolar. Paralelamente, a escrita na escola é acompanhada pela vergonha, pelo texto ridicularizado, jogado fora” (KRAMER, p.1997, p.25).

Por ser uma adaptação do enredo da obra original, mas com traços autorais, mereceu um novo título: *Memórias Aventureiras: sonhos tecidos em cadernos*.

## EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A experiência de estágio curricular supervisionado apresentada nesta pesquisa é proposta pela disciplina API I (Ação Pedagógica Integrada I), do curso de Pedagogia da FFCLRP-USP. Esta disciplina é oferecida no 1º semestre do ano para os graduandos do curso de Pedagogia, que estão no 3º ano e relaciona-se às áreas da Língua Portuguesa e da Matemática.

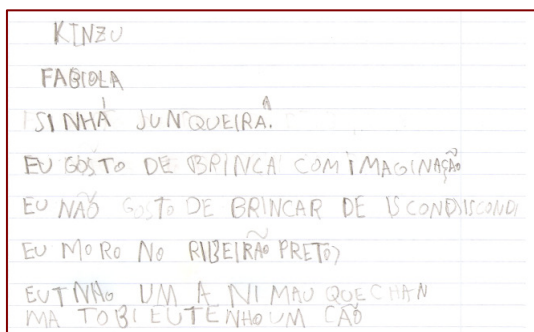
O estágio ocorreu em uma sala de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Ribeirão Preto, com 27 alunos. Este estágio teve uma carga horária de 10 horas, sendo realizado em dupla, com a participação da aluna Flávia Teresa Amaral Medeiros, também como autora das ilustrações presentes na adaptação.

O estágio foi realizado em quatro dias, perfazendo um total de 10 horas, sendo em média 2 horas e 30 minutos por dia. Antes das intervenções didáticas do projeto, foi requerido que durante vários dias fossem realizadas observações da classe, a fim de conhecer os alunos, a prática pedagógica adotada pela professora da sala e ainda uma conversa com os alunos sobre leitura e escrita.

Serão apresentadas, neste momento, duas análises dos recortes discursivos de um texto desenvolvido por um aluno para a proposta *Quem sou eu?* e de um questionário respondido por um professor.

### Recorte nº 1: posição de sujeito F.

“Eu gosto de brincar com imaginação. Eu não gosto de brincar de iscondi iscondi. Eu moro no Ribeirão Preto. Eu tnhu um a nimau que chanma Tobi. Eu tenho um cão”.



KINZU  
FABIOLA  
SINHA JUNQUEIRA.  
EU GOSTO DE BRINCAR COM IMAGINAÇÃO  
EU NÃO GOSTO DE BRINCAR DE ISCONDISCOND  
EU MORO NO RIBEIRÃO PRETO  
EU TENHO UM ANIMAU QUE CHAMA TOBI  
MA TOBI EU TENHO UM CÃO



Análise: a produção autoral da posição de sujeito F explicita o que mais gosta de brincar e o que menos gosta. Interessante notar que a aluna não gosta de brincar de esconde-esconde, uma brincadeira muito presente nesta faixa etária e no universo escolar. Muitas vezes os professores ao proporem brincadeiras aos alunos não se questionam quais são os gostos deles, supondo que por serem crianças gostem de brincar, inclusive de esconde-esconde.

Chamou-nos a atenção também nesta produção a ênfase da autora em enunciar que possui um cão, cujo nome é Tobi. Possivelmente este animal tem grande importância em sua vida, já que além de escrever sobre o cão, o desenha. Neste caso, o desenho do cão é colocado pela aluna no centro da folha, cujo animal tem quase o mesmo tamanho dela (que tem idade de sete anos). Além disso, ambos estão embaixo de um enorme arco-íris, cujo desenho demonstra o bem-querer pelo animal.

#### Recorte nº 2 – sujeito-professor A

9) Qual foi a importância da leitura de livros de literatura infanto-juvenis na sua vida?

Muito importante. No entanto eu tive pouco contato com livros quando criança. Na biblioteca da escola em que estudava não era permitido levar livros para casa, minha família não tinha dinheiro para comprar livros, até porque sempre fomos muito pobres. Meus contatos com livros, além daqueles que a professora lia na classe, foi quando comecei a trabalhar de doméstica. Nossa! Adorei. Tinha 9 anos de idade e fui trabalhar em uma casa que havia mais três crianças, todas mais velhas que eu, e havia nessa casa um quarto com livros “velhos”, lá conheci além dos “Doze trabalhos de Hercules”, viajei muito com a série de livros “Vaga Lume”.

Análise: pelo relato do sujeito-professor A, que atua no ensino fundamental desde 2011, podemos compreender seu vínculo positivo com a leitura. O gosto pela leitura desse sujeito proporciona que os alunos também tenham uma relação positiva com os livros e as histórias. Isso pode ser compreendido, conforme nos diz: *se o professor não demonstra interesse e prazer pela leitura, as crianças não vão seguir um exemplo que não presencia!*.

Em *na biblioteca da escola em que estudava não era permitido levar livros para casa*, a impossibilidade de ler em sua casa, já que não havia muitos livros, pela difícil condição econômica, a fez inserir em sua prática de docência a possibilidade dos alunos, todas as sextas-feiras, levarem uma história para ser lida em casa. Assim, a interdição da leitura em sua casa, por não ter livros, a colocava em contato com as histórias somente durante as aulas, situação que felizmente ocorria, em virtude da sua professora ler muitos livros para os alunos (*Meus contatos com livros, além daqueles que a professora lia na classe*). Deste modo, *leio muito para eles pois gosto de ler e porque tive uma professora na infância que todos os dias lia livros para nossa sala, isso me deixava feliz. Meus alunos mostram gostar de livros e quando não leio nada, por causa de “provas da rede municipal ou Saesp”, eles ficam bravos e reclamam*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises discursivas realizadas, podemos compreender que o trabalho com a literatura, com a leitura e escrita de textos, oportuniza que professores e alunos possam, mediante condições de produção favoráveis, constituírem-se como intérpretes-historicizados de seus dizeres, permitindo-os interpretar e, assim, lidar com os vários sentidos do discurso. Isto, pois, é possível observar que alguns alunos conseguem ocupar o lugar de autor, já que produzem textos marcados pela coesão e coerência, além do título. Ademais, em alguns trabalhos pedagógicos dos professores selecionados pode-se verificar a presença de propostas didáticas autorais, que se distanciam dos modelos legitimados na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOLINI, Filomena E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003
- \_\_\_\_\_. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. *Práxis Educacional*, v. 01, p. 25-45, 2010
- BRAGATTO FILHO, P. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995
- COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007
- FÁVERO, Leonor L. *Coesão e Coerência Textuais*. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1998
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999
- KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita de professores; Da prática de pesquisa à prática de formação*. XX reunião Anual da ANPED, Caxambu, Setembro de 1997.
- PÊCHEUX, M. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997
- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*, São Paulo: Pontes, 2002
- \_\_\_\_\_. *Papel da memória*. In: ARCHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999
- ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. São Paulo: Pontes editores, 2003
- \_\_\_\_\_. *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2009
- \_\_\_\_\_. *Discurso e Leitura*. (Coleção Passando a limpo). São Paulo: Cortez, 1999a
- \_\_\_\_\_. *Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996
- \_\_\_\_\_. *Maio de 1968: os silêncios da memória*. In: ARCHARD, P. et al. *Papel da Memória*, Campinas: Pontes, 1999b
- TFOUNI, Leda V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995
- \_\_\_\_\_. *Letramento, Escrita e Leitura: Questões Contemporâneas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011
- VISENTINI, Paulo F. *As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012