

A escrita literária na Educação de Jovens e Adultos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3290>

Karen Dias de Sousa¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado, em andamento, sobre o tema da escrita literária como recurso didático aplicado a alunos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de rede pública do interior de São Paulo. Foram propostas pela professora-pesquisadora algumas práticas de escrita que pressupunham o diálogo com vários clássicos da literatura. Um desses diálogos será analisado neste trabalho, os atos responsivos dos alunos à obra de Gil Vicente *O Auto da Barca do Inferno*. Autores como Cosson (2011, 2017), Martins (2006) e Candido (1995) contribuíram para a reflexão e desenvolvimento da pesquisa. Para a análise dos textos dos alunos, partiu-se de uma perspectiva dialógica da linguagem, baseada em Bakhtin (2011), procurando compreender como os alunos respondem aos discursos e à estética presentes na obra.

Palavras-chave: escrita literária; ensino de literatura; dialogismo.

1 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; karen_kido@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-5506-9019>

Literary writing in Youth and Adult Education

Abstract

This article aims to present initial reflections of an ongoing doctoral research about literary writing as a didactic resource applied to high school students (Youth and Adult Education) in a public school in the state of São Paulo. Some writing practices were proposed by the teacher-researcher that presupposed a dialogue with a classic literature work in order to analyze the responsive actions of students. Authors such as Cosson (2011, 2017), Rouxel (2013), Martins (2006) and Candido (1995) contributed to the reflection and development of the entire work. For the analysis of the students' texts, a dialogical perspective of language was used, based on Bakhtin (2011), seeking to understand how students respond to the discourses and aesthetics present in the literature works.

Keywords: literary writing; literature teaching; dialogism.

Uma proposta de escrita literária em sala de aula

O tema principal deste artigo é a escrita literária no âmbito do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de meu trabalho como professora de português de uma escola do interior de São Paulo da rede pública municipal, onde trabalhei entre 2018 e 2019 como professora do Ensino Médio (primeiros, segundos e terceiros anos), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

Considerando os desafios envolvidos em ministrar aulas para essa modalidade – alunos de diversas faixas etárias, advindos das classes sociais mais desfavorecidas e com carga horária reduzida (o ano letivo da EJA tem duração de apenas seis meses) – passei a refletir sobre maneiras diferentes de se abordar o texto literário em sala de aula. Com esse intuito, conheci diversos autores, como Martins (2006) e Pinheiro (2006), que criticam a velha divisão do ensino de literatura em escolas literárias, com foco muito maior na história da literatura e em características de movimentos e estilos de época, em vez de o trabalho com o texto propriamente dito. Esses autores também defendem a importância de se ler, de preferência, integralmente, as obras literárias com os alunos.

Outros autores, como Paulino e Cosson (2009), defendem a relevância de se propor atividades de produção escrita envolvendo textos literários para que o trabalho não fique restrito apenas à leitura. Daí vi a oportunidade de aliar o ensino da escrita em uma perspectiva discursiva à leitura de obras clássicas da literatura.

Assim, nos anos de 2018 e 2019, iniciei meus primeiros trabalhos com produção de escrita literária com meus alunos da EJA. Selecionei textos para leitura a partir do que

é previsto no currículo do Ensino Médio. Embora o ensino de literatura a partir de um viés histórico seja criticado por autores como Pinheiro (2006), por exemplo, e apesar de entender que o ensino de literatura calcado nos estilos e movimentos culturais de épocas ocorre apenas quando se abandona o texto em favor da história, algo que não pretendia fazer, utilizei a perspectiva da história da literatura para guiar a escolha das obras a serem estudadas. Selecionei alguns textos literários para ler com os alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio da EJA, todos bastante representativos de seu momento histórico e largamente difundidos no ensino brasileiro. Neste artigo, no entanto, tratarei apenas do trabalho com escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, realizado a partir da leitura de *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, para tratar do Período Renascentista da Literatura Portuguesa.

Primeiramente, foi realizada a leitura da obra, juntamente com discussões sobre os temas abordados, sobre a linguagem e sobre o contexto histórico da época. Os alunos foram instigados a comentar suas impressões e a expor suas opiniões sobre os assuntos tratados. Após a leitura, que durou cerca de 5 aulas de 40 minutos cada, sugeri que os alunos produzissem um texto literário que tivesse o mesmo gênero (texto dramático), que dialogasse com a estética e com os conteúdos abordados no texto de Gil Vicente.

A instrução dada solicitava que os alunos tivessem que construir seu texto aproveitando o cenário e as personagens principais da peça (o anjo e o diabo) e criassem ou usassem uma figura já conhecida publicamente para ser o “morto” que seria julgado pelo anjo e pelo diabo. Os alunos poderiam seguir a mesma lógica narrativa criada por Gil Vicente. Para isso, eles foram encorajados a usar o humor e a elaborar uma crítica social, assim como o autor da obra original, para tornar o texto interessante. Não foi exigido que os alunos trabalhassem com os tipos sociais (características dos personagens de Gil Vicente) e nem que tentassem reproduzir a linguagem do autor. Pelo contrário, foi dito que eles poderiam usar outras variantes para caracterizar melhor os personagens. Foi solicitado que eles fizessem seus textos em versos rimados, porém a disposição e organização das rimas eram livres. Antes da produção, os alunos tiveram uma aula sobre os aspectos formais implicados na construção do gênero (rubrica, diálogo, versificação, rima, ritmo).

Minha experiência com essa atividade foi bastante produtiva. Muitos alunos se apropriaram das marcas estéticas e linguísticas utilizadas pelo autor dessa época. Outros, porém, não. Muitos manifestaram diálogos de concordância com a obra, mas outros, pelo contrário, direcionaram os sentidos de seu texto para uma relação de discordância com o texto original. Outros deram vazão a sentidos novos para um tema tratado na obra, sentidos totalmente inesperados que se manifestaram em suas criações textuais. Em todos os textos, foi possível encontrar indícios de interpretações próprias que os alunos fizeram do *Auto da Barca*, ao mesmo tempo em que eles se posicionaram discursivamente frente a essa obra.

Na próxima seção, discutirei um pouco sobre o ensino de literatura a partir de autores que se dedicam a refletir sobre o tema e que foram fundamentais para a construção dessa atividade de escrita literária. Em seguida, abordarei a concepção dialógica de linguagem e farei a análise do texto de um aluno para exemplificar o quanto a escrita pode colaborar para uma aproximação entre o aluno leitor/escritor e as obras literárias.

Problematizações sobre o ensino de literatura

Parto, neste trabalho, de uma perspectiva teórica que considera a grande relevância do ensino de literatura para os dias atuais, um ensino que vem perdendo espaço, devido ao escopo cada vez maior nas novas tecnologias, em outras modalidades artísticas e outras linguagens. Neste artigo, procuro defender a construção de uma relação dos alunos-leitores com as obras literárias que não seja passiva. Mais do que dialética, dialógica, ao propor e fomentar o debate e a visão crítica das obras tradicionalmente estudadas no Ensino Médio, por meio da leitura e discussão dessas obras e da elevação do próprio aluno à posição de sujeito autor/escritor.

Acredito, com base em Candido (1993), na literatura como um dos direitos humanos imprescindíveis, um bem incompressível que deve ser oferecido a todos por sua principal agência de letramento, a escola. O público de alunos da Educação de Jovens e Adultos é formado por estudantes que foram excluídos, por diversas questões de ordem social, econômica e política, da escola. Assim, seu direito à educação básica já lhes foi negado uma vez. Essa é mais uma razão para apostar na importância de valorizar o ensino de literatura para esses alunos: é urgente um trabalho com esse público que busque recuperar uma relação com a leitura e a escrita que pode ter sido desgastada no passado. Todos têm a necessidade de literatura. Candido (1993), por exemplo, em seu célebre artigo, menciona vários exemplos de trabalhadores, operários, pobres que, quando apresentados aos textos canônicos, encontram um alimento para toda sua ânsia de poesia e ficção, inerente a todo ser humano. Em consonância com o autor, defendo também o

[...] poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número. (CANDIDO, 1995, p. 261).

Partindo, portanto, desse posicionamento político com relação ao ensino de literatura, farei, agora, uma breve exposição sobre ideias de outros autores que me levaram à criação dessa proposta de escrita literária, seja pela concordância com suas ideias, ou mesmo discordâncias, importantes para me fazerem refletir sobre minha prática docente.

Martins (2006) aponta para a necessidade de modificar as práticas literárias e a escolarização das obras. Segundo a autora, “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (MARTINS, 2006, p. 91).

A autora ainda aponta que

[...] se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pelas leituras já instituídas pelo professor. (MARTINS, 2006, p. 84).

A autora critica as aulas de leitura literária que têm como principal objetivo a realização de exercícios e até mesmo a tarefa de produção textual. No entanto, neste trabalho, defende-se não a leitura como mero pretexto para realizar uma atividade de escrita; ao contrário, o que se almeja é justamente criar um diálogo entre alunos e obras literárias que garanta uma relação mais próxima com a leitura.

Martins (2006) propõe que se faça, então, uma série de atividades que promovam uma escolarização literária adequada, como paródias, dramatizações, desenho, histórias em quadrinhos e debates. No plano da escrita, a autora sugere a produção de resenhas, resumos e paródias. No entanto, não sugere um trabalho específico que envolva a escrita literária. E por que não? – questiono e proponho.

Já Dalvi (2013, p. 75), ao comentar sobre o Ensino Médio, argumenta que os jovens deveriam ter acesso aos clássicos, a textos sofisticados, de maneira crítica, até mesmo relativizando essas obras como leitor e “quem sabe, como produtor”. Apesar disso, a autora explora pouco a capacidade de produção dos alunos. Em determinado momento, a autora (DALVI, 2013, p. 82) fala em “permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler”. Porém, em seu artigo, é dada pouca atenção a essa atividade, que parece ser considerada pela autora como um “ensaio”, ou melhor, “um treino”, demonstrando uma posição possivelmente cética com relação ao fato de os alunos poderem realmente produzir um texto com características literárias.

Cosson (2011, 2017) é um dos autores mais importantes no que diz respeito aos estudos sobre Letramento Literário. Esse termo foi definido por ele e Paulino (2009) “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Em outro texto, sobre a Prática de Letramento Literário na Sala de Aula, Cosson (2011, p. 283) explica que o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o “ler literatura”, mas sim uma interação permanente

que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, [em que] modificamos a nossa relação com o universo literário”.

Cosson (2017) propõe diversas práticas relacionadas à leitura literária que podem ser realizadas em sala de aula, dentre elas, a escrita de *fanfictions*, os jogos de *RPG*, o comentário sobre a obra, o diário de leitura, as resenhas e a análise. Todas essas atividades pressupõem um trabalho com escrita e a maneira como são propostas pelo autor é bastante interativa. Segundo ele:

[...] a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é função primeira da escola. Por isso, uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária. (COSSON, 2017, p. 130).

Dentre todos os autores, Cosson é o que mais explicitamente defende o ensino de literatura aliado à escrita. O autor (2011) afirma que a escola trabalha excessivamente com a leitura, partindo sempre de exercícios que visam checar a compreensão de algo. Segundo ele, a escola precisa ultrapassar “esse insulamento da literatura na leitura (que) encontra sustentação em uma concepção romântica da criação literária que faz valer a máxima de que leitores somos todos, mas escritores são poucos” (COSSON, 2011, p. 287). O autor lamenta o fato de a escrita literária ficar, muitas vezes, relegada a oficinas literárias (ou escrita criativa), geralmente práticas extracurriculares que não encontram espaço no currículo legitimado em razão de, segundo o autor (COSSON, 2011, p. 288), essa escrita permitir “o abandono das regras em favor da invenção”.

No entanto, o foco do autor não está no diálogo estabelecido com as estéticas, as ideologias e os discursos das obras e nem na produção, pelo aluno, de um texto realmente literário. O autor não menciona a possibilidade de, por exemplo, se produzir um poema, uma peça teatral ou um conto, no sentido de ser um texto que realmente poderia ser publicado, por exemplo, na internet.

Além desses autores brasileiros, é importante citar uma pesquisadora francesa da área de Didática da Literatura: Rouxel (2013). Essa autora (2013, p. 26) defende que o professor deve incentivar a curiosidade dos seus alunos pelos grandes clássicos da literatura, obras que lhes são “estranhas” por apresentarem “códigos linguísticos, éticos e estéticos desconhecidos”, visto que pertencem a um outro tempo. A autora explicita a necessidade de o professor criar dispositivos que sejam capazes de interpelar os estudantes, como maneira de quebrar o silêncio das aulas de literatura.

Ao falar sobre esse silêncio dos alunos com relação as suas próprias recepções do texto, algo bastante comum também no Ensino Médio brasileiro, a autora propõe algumas atividades que podem contribuir para dar voz aos alunos, como a prática de diários de leitura, a “escuta flutuante” (sensações e imagens mentais a partir da leitura) e a criação do autorretrato do leitor.

Novamente, assim como os autores anteriormente citados, não há ainda uma proposta concreta de escrita literária, que busque engajar o aluno como produtor e responsável por um posicionamento ético e estético no mundo. Na minha proposta de atividade com os alunos, procurei ir um pouco além ao confiar que meus alunos também poderiam criar textos literários, com potencial para circular além da esfera escolar. Desse modo, assumi o posicionamento político de acreditar que todos podem e têm direito de se manifestar e se expressar literariamente.

Dialogismo e ato responsivo

Bakhtin (2011) e os autores do Círculo defendem uma visão da linguagem como dialógica. Segundo o autor russo, “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 323). Faraco (2009), um estudioso de Bakhtin, comenta que há duas concepções diferentes sobre diálogo corrente nos estudos da linguagem. Uma delas, uma concepção restrita, considera o diálogo apenas como uma interação entre o sujeito e seu interlocutor face a face. Também é possível entender diálogo como o fato de um enunciado se referir a outro explicitamente, fenômeno, muitas vezes, denominado intertextualidade.

No entanto, nesta pesquisa, haverá um afastamento dessa visão mais restrita de diálogo em busca de uma visão mais ampla, descrita por Bakhtin (2011) como o fato de todo o enunciado se reportar a outro dito anteriormente, ao mesmo tempo em que antecipa e espera uma resposta. Nesse sentido, é importante dizer que a perspectiva dialógica da linguagem baseia-se na ideia de que nossos discursos são sempre respostas a outros discursos, já que “[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Essas respostas podem ser de dois tipos: tanto de discursos realmente já proferidos, que ocupam lugar na memória dos povos no grande tempo, como por meio da antecipação, que acontece porque quando proferimos um enunciado já esperamos (antecipamos, prevemos) uma resposta e essa resposta já está posta no meu discurso, marcando a presença alheia na minha palavra. Conforme explica Bakhtin (2011, p. 272),

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de

alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo complexo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Essa diversidade de respostas diz respeito não só à multiplicidade de posicionamentos que podem ser assumidos a partir da leitura, mas também aos diferentes graus. Por exemplo, na escola, é comum professores queixarem-se do não engajamento dos alunos em determinada leitura, como se não tivessem de fato lido ou escutado o conteúdo de determinado texto. Essa queixa revela duas situações possíveis: em primeiro lugar, que há compreensões mais ativas e responsivas do que outras e depende de como os sujeitos são afetados pelo texto e se sentem engajados e convidados a dar uma resposta de acordo com a interação estabelecida. Bakhtin (2011, p. 271, grifo nosso) admite a existência desses graus de compreensão quando diz que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (*embora o grau desse ativismo seja bastante diverso*)”.

Segundo Bakhtin (2010, p. 124), a obra literária pode engajar uma participação mais ativa do leitor do que outros textos de outras esferas, por seu caráter menos monológico: “[...] o mundo da arte – que com sua concretude e impregnação de tons emotivos volitivos é, de todos os mundos (no seu isolamento) culturais e abstratos o mais próximo ao mundo unitário e único do ato”.

Assim, nossas palavras são marcadas pelos discursos dos outros e é nesse sentido que o autor defende que não há absolutamente nenhum enunciado totalmente original, pois ele já nasce como um ato responsivo, uma resposta a um outro. Esse processo, no entanto, não é totalmente consciente.

O processo do discurso do outro ser assimilado no meu discurso pode variar bastante, desde a total adesão e aceitação indispensáveis à minha enunciação, até a menção tímida, de relevância menor na construção do enunciado. Assim, a experiência discursiva individual

[...] pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. (BAKHTIN, 2011, p. 294, grifo nosso).

Por outro lado, o autor defende também a existência da singularidade, da unicidade e da irrepetibilidade do ato, que faz do enunciado (também um ato, uma forma de agir

no mundo) nunca uma mera repetição, além de ser proferido em um evento-singular único por um sujeito histórico também único. Conseqüentemente, o grande diálogo é a característica básica de toda enunciação e uma boa interpretação é aquela que mergulha nas múltiplas camadas de diálogos contidas em cada enunciado.

Nesta pesquisa, minha proposta foi provocar uma situação em que os alunos mergulhassem no mundo ficcional de uma obra e respondessem responsabilmente de maneira ativa aos enunciados da obra. A questão não é apenas verificar as menções ou alusões a obras literárias, numa concepção restrita de diálogo. Tampouco o que se busca é somente uma maior interação entre aluno e professor. A ideia é que o aluno, assumindo uma posição de escritor, entre em contato com as ideologias e os discursos presentes nas obras estudadas e se engaje para respondê-las de acordo com seu repertório linguístico-social.

Não existe, nessa concepção de linguagem, um texto certo e errado. Existem apenas atos responsivos diante das obras literárias que poderão ou não entrar em conflito com elas. Os alunos não precisam responder consensualmente ao que foi escrito pelo autor da obra literária, nem do ponto de vista da forma e nem do conteúdo. Assim, parte-se do pressuposto de que as respostas dadas pelos alunos às obras canônicas por meio da sua escrita e que são diferentes do esperado não significam necessariamente um não entendimento da obra ou do gênero, mas podem significar um sentido novo dado a ela ou mesmo um conflito gerado por uma relação de discordância com a obra original.

Segundo Faraco (2009, p. 69):

[...] o diálogo, no sentido amplo do termo ("o simpósio universal"), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

É, portanto, por meio da análise do diálogo verificado na escrita do aluno com os textos literários e as práticas de sala aula que o analista pode descobrir as forças centrífugas e centrípetas atuando nos discursos dos alunos que demonstram relações construídas com a literatura.

Considerando essa base teórica, a metodologia, de caráter qualitativa, vale-se da análise dialógica bakhtiniana de uma produção escrita realizada por uma dupla de alunos do 1º

ano do Ensino Médio da EJA, selecionada para este artigo por ser uma produção que exemplifica como os alunos podem dialogar com um clássico da literatura e como o encontro dessas múltiplas vozes se mostra produtivo para o contexto de sala de aula.

Análise de uma produção textual de caráter literário

O texto selecionado para análise, escrito a partir da leitura da peça teatral *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, encontra-se disponível integralmente no anexo. Recomendo a leitura total do texto antes de prosseguir nesta seção. Embora ele corresponda a uma primeira versão, devo explicitar que no momento da produção, que se realizou em sala de aula, os alunos (o texto foi escrito em dupla) tiraram dúvidas e conversaram comigo e algumas correções foram feitas nesse momento, pois essa foi a dinâmica das aulas de produção literária com todas as turmas.

A análise, a seguir, contemplará três pontos do texto, quais sejam: i) seus temas, ii) sua forma composicional e iii) seu estilo de escrita, já que o gênero é formado por essas três dimensões, conforme Bakhtin (2011). Essa divisão será apenas para facilitar metodologicamente a análise, visto que cada um desses pontos se relaciona um com o outro.

Forma composicional

Os alunos-autores do texto atenderam as marcas formais exigidas pelo gênero. Utilizaram rubrica para apresentar seu personagem e as marcações dos diálogos de acordo com o esperado para o texto dramático. Com relação à forma composicional, é possível notar um diálogo de concordância com o texto de Gil Vicente. Os alunos mantiveram o texto em versos rimados, com estrofes sem tamanhos fixos, buscando se assemelhar, com relação ao ritmo, à obra original. Além de dialogar com o *Auto da Barca*, é notável um diálogo com a própria aula dada pela professora sobre esses aspectos formais e um esforço em estar alinhado com a proposta escolar.

Há um detalhe que chama a atenção na rubrica: diferente da versão de Gil Vicente e do que é encontrado, geralmente, em textos teatrais, ela possui rimas, ainda que seu formato visual seja em prosa, como pode ser observado no trecho:

1. E chega no porto assombroso sem destino e sem parada
Todo vestido de branco, fumando charuto e dando baforada
Trazendo em uma das mãos uma vela, e na outra uma garrafa de cachaça.
Irimim de Xangô, pai de santo sim senhor.

O par de rimas, parada/baforada e Xangô/Senhor, demonstra que os alunos não consideram a rubrica como uma simples indicação de cena, feita para ser lida apenas por atores e diretores. Claramente ela foi escrita para ser lida e apreciada, o que pode ser percebido por esse trabalho com a linguagem, pela construção de rimas e estilo na apresentação das personagens. Isso mostra o vínculo do texto com seu contexto de produção: ele foi escrito, primordialmente, para ser lido por mim, professora, e para os alunos, pois costumo ler as produções dos alunos para toda a sala depois de prontas. Por isso, talvez, os alunos sentiram necessidade de realizar um trabalho de linguagem logo na rubrica, mostrando, portanto, diálogo com o contexto de produção, com sua finalidade e com seu público leitor, o que se sobrepôs, nesse caso, ao diálogo com o auto do Gil Vicente.

Outro momento de afastamento do texto original pode ser visto no fato de os alunos terem dado nomes ao Diabo e ao Anjo, algo que não havia na peça de Gil Vicente. Os nomes remetem a personagens míticos da própria bíblia e, ao constarem no texto, dão indícios de que os alunos têm conhecimentos sobre assuntos e personagens religiosos. O nome do personagem novo, Irimim de Xangô, no entanto, já faz alusão a um outro contexto, o das religiões afro-brasileiras, e o contraste entre esses nomes, ambos remetendo a contextos míticos tão diferentes, pode contribuir para dar um tom de humor à cena ao mesmo tempo que põe em diálogo duas tradições religiosas distintas: assim, o personagem Irimim coloca em funcionamento, como força centrífuga, os discursos das religiões afro-brasileiras, que entram em conflito com a força centralizadora da tradicional religião católica.

Estilo

Os alunos, em diversas passagens, revelam indícios de uma tentativa de manter um diálogo com o texto de Gil Vicente no que diz respeito à linguagem. Há uma busca por efeitos poéticos em passagens como: “porto assombrado sem destino e sem parada”. O uso de saudações “Saravá, diabo do inferno” e de risadas aproxima o texto do estilo literário utilizado por Gil Vicente. O humor é presente ao longo de todo o texto, principalmente na fala de Irimim, como em “Óia lá, coisa ruim” e na fala do Diabo “E não adianta ficar zen”.

Na fala do Anjo, não foi encontrada nenhuma passagem bem humorada. Neste caso, parece haver um diálogo de concordância com o texto de Gil Vicente, já que, nesta obra, o anjo também é sempre representado como uma entidade séria, relegando ao personagem do Diabo as atitudes bem humoradas. A fala do anjo é o único lugar que vemos um verbo sendo conjugado na “antiga” segunda pessoa, “queres”, e também a utilização do pronome “tu”, em “tu penará”. Parece haver, portanto, uma escolha linguística feita para trazer determinados efeitos de sentido, talvez o de solenidade ou formalidade, o que está plenamente de acordo com a caracterização do personagem feita por Gil Vicente e, por extensão, de como essa figura é tradicionalmente representada no mundo cristão. Ou

seja, o estilo dos alunos parece ter sido influenciado pelo estilo da obra original, não apenas no uso do humor, como também em determinadas escolhas linguísticas e na caracterização das personagens.

Tema

Do ponto de vista do tema, foi possível notar que os alunos direcionaram seu texto para atingir sentidos diferentes dos presentes na obra original. Primeiramente, a figura escolhida foi um pai de santo; portanto, uma personagem não alinhada à fé católica. Em segundo lugar, os alunos já escolheram abordar uma questão que vai de encontro ao discurso vicentino: a intolerância religiosa. Os alunos marcam logo no início do diálogo que essa foi a causa da morte do pai de santo e esse fato é lamentado por Irimim ao longo do texto.

A questão do preconceito com relação a pessoas de religiões afro-brasileiras também é tratada na fala do Diabo. O Diabo representa, no texto, as pessoas que têm preconceito, chamando Irimim de velho safado e acusando-o de fazer maldade na encruzilhada. O personagem Irimim retruca afirmando que o Diabo nada sabe dele, o que leva o leitor a refletir que os intolerantes tiram suas próprias conclusões sem conhecer de fato as religiões de outrem. Irimim explica que sua prática estava relacionada à cura de enfermos. Ele ainda lista outras boas ações, como o cuidado com os filhos.

O próprio Anjo menciona a fome de muitos que ele ajudou a matar. Assim, a personagem do Anjo, com toda sua solenidade e seriedade, também concorda que não vê mal nas atitudes do Pai de Santo. A caracterização do protagonista da história, nesse caso, é marcada muito mais por aspectos positivos do que negativos, o que demonstra novamente um diálogo de discordância com a obra original, já que Gil Vicente está mais interessado em mostrar os pecados de seus tipos sociais e nem mesmo os poucos eleitos ao paraíso são muito elogiados por ele. Na visão dos alunos, portanto, ninguém deve ser condenado por sua opção religiosa, algo novamente discordante do texto de Gil Vicente, pois na cena em que aparece um personagem judeu, por exemplo, este deixa explícito que um dos motivos para uma pessoa não ir para o paraíso é o fato de sua religião não ser cristã.

Outro fator de discordância bem interessante está no fato de que o Anjo parece deixar a decisão do destino de Irimim para ser tomada pelo próprio Pai de Santo. Ele mesmo escolhe, após avaliar sua própria existência em vida, o purgatório. Irimim se mostra sábio e humilde o suficiente para escolher seu próprio destino, que rompe com a lógica maniqueísta de *O Auto da Barca do Inferno*. Nem céu, nem paraíso, o que sobra para o homem contemporâneo é o fardo de ter de tomar suas próprias decisões, mesmo na hora da morte.

Essa visão final sobre a decisão da morte é coerente com o tempo em que vivemos e jamais poderia estar presente em *O Auto da Barca* devido ao momento histórico em que a peça foi criada, quando imperava uma visão ainda teocêntrica e a Igreja Católica determinava as normas de convívio social e julgamento do certo e do errado. Portanto, diante da proposta de trazer a narrativa de Gil Vicente para o momento atual, novas concepções de religião, de sociedade, de pecados, de morte e de agência do sujeito contemporâneo são evocadas.

Essas duas visões se contrastam criando o simpósio universal, mencionado por Faraco (2009), no excerto acima citado, e os alunos do Ensino Médio, ao participarem de uma atividade de escrita literária, têm a possibilidade de participar dele, respondendo a discursos que circulavam há aproximadamente 500 anos e continuam reverberando hoje em dia, dialogando com estilos e formas de escritas da mesma época, o que significa a possibilidade de expansão e exploração do discurso desse outro distante no tempo e também de si mesmo.

Considerações finais

A ideia desta proposta de atividade surgiu a partir do questionamento sobre como tornar o ensino de literatura no Ensino Médio da EJA – considerando as especificidades dessa modalidade – mais dialógico, no sentido de que os alunos tenham oportunidades de “responder” às obras canônicas e não apenas ler e estudar as características de movimentos literários de época.

Após vários estudos sobre Letramento Literário, Ensino de Literatura e a concepção bakhtiniana de linguagem e da efetiva realização dessas práticas em sala de aula, considero a escrita literária como a melhor maneira de os alunos serem convidados a dialogar com os clássicos da literatura, por diversas razões, dentre elas;

a) a produção escrita convida o aluno a formalmente participar do grande diálogo da literatura, convocando o aluno-escritor a se posicionar responsiva e responsabilmente diante das obras lidas;

b) a escrita literária permite que o ato responsivo do aluno aconteça por meio do desenvolvimento de uma produção artística. Assim, responde-se à arte com arte, algo que acontece pouco na escola, pois a maioria das disciplinas prioriza respostas em que o aluno deve falar sobre ou repetir, ou reproduzir um conteúdo, mas nunca “fazer”, colocar em prática, ou criar a partir do que se aprendeu com os conteúdos;

c) a escrita literária permite que o aluno responda não apenas ao conteúdo da obra estudada, mas também à sua estética e linguagem.

Chego, portanto, à conclusão de que a escrita, aliada ao ensino de literatura, pode ser um meio de explorar as relações dialógicas que se constituíram a partir da leitura do texto literário. Espero que este artigo possa contribuir para se repensar o ensino de literatura de maneira geral, não se restringindo apenas à modalidade da EJA, podendo ser útil a outros contextos de ensino, respeitando-se sempre as particularidades de cada um deles.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 235-263. Disponível em: <http://www.aps.org/apsnews/1196.html>. Acesso em: 25 nov. 1998.

COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES A. V.; PINHEIRO A. S. (org.). *Nas trilhas do Letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 281-297.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. R. S. (org.). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 103-116.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. R. S. (org.). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 86-102.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

ANEXO

É chupa no peito, se lembra sem destino e sem presença
Tudo unido de branco, fumando chumbo e dando befeidade
Fugendo em uma das mãos uma vela, e na outra
Uma garrafa de cachape.

Inimim de Kanapô, daí de sente sim senha

Flith (Diabo) Unha cá, homem de branco
Unha coringa, nota boca entres

Inimim Serená, diabo do inferno
nã é bom assim nã
Primus vamos pra lá

Flith (Diabo) Fla fla fla, pra quem não quer
flumoso deu lugar é garantido
Entre logo e vamos embora
Já está na sua hora

Inimim Uia lá, coisa ruim
nã é bom assim, minha morte foi canal
Intelectual me matou,
mas com qd nã acabou

①

Leith (Diabo) Velho safado, não tem que não tem
te vi me enganado
e na linha de tãon
fazendo maldade não volta à quem.
E agora chega de prosa
E não adiante ficar zom

Trinimim Você de mim, não sabe nada,
nem de fe e nem de malumbado
Estou na emergência eu não
inferno e eu donos de filhete
Aqui não fica mais
Vou procurar outro lugar

Anjo gabriel E lá tem o malumbado
maneu por ignorância
e inteligência
mas quem vai lhe julgar
vai ser sua própria consciência

Trinimim Santo anjo do Senhor
não vim me julgar
nem quer te preocupar
só vim avisar
que vou estar em lugar
pra eu poder descansar
minha caminhada foi longa
e não quero chorar
nem céu nem inferno
pra purgatório
já fico bem feliz em poder ir

(2)

Amigo Gabriel não é sem assim
mas não vejo mal algum
Pelo menos você ajudou
e a fome de muitos, você matou

Inimigo não fui morto e nem capto
fui e fui ferido
e na batalha da vida
Por intelecção fui derrotado
mas não considero vencido

Amigo Gabriel Se invuari então
onde quer
Pra lá refletir e pegar por suas ates
perguntando teu futuro, sem luz e
sem Jesus
Pra lá tu pensar
e lá por tua própria palavra

(3)