



## A Dimensão Lúdica da Literatura: Ponte para a Construção de Significados

Cinara Ferreira Pavani\*

**Resumo:** O propósito deste artigo é mostrar como a exploração da dimensão lúdica da literatura em sala de aula pode desencadear o processo de atribuição de sentidos, facilitando a aproximação entre texto e leitor. Inicialmente, propõe-se o estabelecimento de relações entre literatura e brincadeira e, depois, analisa-se algumas formas literárias breves em que o elemento lúdico pode servir de ponte para a construção de significados, com vistas ao desenvolvimento do prazer da leitura e da autonomia do leitor.

**Palavras-chave:** literatura; lúdico; sentido.

**Abstract:** The purpose of this article is to show how the exploration of the literature ludic dimension in the classroom can trigger the senses attribution process, making the approach between the text and the reader easier. Initially, the establishment of the relation between literature and play is proposed and then some brief literary forms are analyzed, in which the ludic element can serve as a bridge to the construction of meanings, focused on the reading pleasure development and the reader's autonomy.

**Keywords:** literature; ludic; sense.

A criança que brinca e o poeta que faz um poema.  
– Estão ambos na mesma idade mágica!

Mário Quintana

### 1 Introdução

A leitura desempenha um papel importante na vida social, na medida em que viabiliza a interação entre os sujeitos e a ação sobre a realidade, através dos significados produzidos, que se concretizam em textos orais e escritos. Além de atingir o âmbito social, a leitura promove o autoconhecimento, possibilitando ao indivíduo a transformação da própria vida. Segundo Roger Chartier, a aprendizagem da leitura é entendida tanto como a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar, como o desenvolvimento da capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos (2001, p. 240). Nesse sentido, adquirem relevância especial os estudos acadêmicos sobre os gêneros discursivos, que abordam os textos que circulam em sociedade com funções específicas em seus contextos de produção. Tais estudos são fundamentais no atual contexto educacional, tanto por

\* Professora Adjunta do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária (UFRGS).

desvelarem a constituição e o funcionamento dos discursos, como por apontarem alternativas metodológicas que orientam as práticas escolares.

Entres os diversos textos da cultura que contribuem para a formação do leitor competente, destaca-se neste trabalho o texto literário, por se acreditar que a leitura literária é fundamental na constituição do sujeito, tanto no que diz respeito à sua individualidade, quanto no que se refere à sua sociabilidade. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, é imprescindível que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento sobre a experiência humana, que possui propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita (2000, p. 36-37). O Referencial Curricular elaborado para orientar a área de Linguagens e Códigos nos ensinos Fundamental e Médio no Rio Grande do Sul (2009) propõe a associação entre o ensino de Literatura e de Língua Portuguesa por entender que, em ambas, o centro está no texto e que ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados (2009, p. 53). Desse modo, o texto literário assume um lugar importante nas aulas de língua materna ou estrangeira, por se reconhecer que a natureza estética da linguagem contribui para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de leitura e escrita que, por sua vez, são basilares para a interação entre os indivíduos de uma sociedade. De acordo com Rosenfeldt, a obra de arte literária é:

a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e por ela manipulada para sugerir as virtualidades desta experiência. A modalidade específica do discurso literário, emocional, imaginativo, ambíguo, irônico, paradoxal, alusivo, metafórico, etc., tende a fazer da obra uma estrutura de significados autônoma que diverge profundamente do discurso científico, referencial, racional, cognoscitivo e puramente instrumental. A meta do discurso literário é a comunicação intensa, vivida, da experiência que nele se organizou.

(ROSENFELDT, 1976).

Portanto, a literatura é uma das vias que se pode trilhar na caminhada, cujo percurso implica a atribuição de significados ao mundo circundante. O contato com diferentes textos artisticamente elaborados, como poemas, crônicas, contos, novelas, textos dramáticos e romances, permite a construção incessante de sentidos, que passam a constituir a identidade do indivíduo. Como aponta Antonio Candido, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, a literatura nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (1995). Além da função **estética**, que a constitui em arte da palavra e expressão do belo, a literatura pode possuir, concomitantemente, a função **lúdica**, provocando prazer; a função **cognitiva**, possibilitando o conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica; a função

**catártica**, que leva à purificação dos sentimentos; e a função **pragmática**, visando à defesa de uma ideologia (D' ONÓFRIO, 2005, p. 23).

No Brasil, conforme sinalizam pesquisas recentes de índices de leitura<sup>1</sup>, as crianças e os jovens são, em sua maioria, provenientes de lares em que a leitura literária ainda não é um hábito. Por isso, a escola constitui-se como a grande responsável pela formação de leitores de literatura, cujas características específicas exigem um trabalho de despertar do prazer de ler. Levando em consideração as diferentes funções do texto literário, assim como a necessidade de propor caminhos para a formação de leitores na escola, o objetivo deste trabalho é mostrar que a exploração da dimensão lúdica da literatura em sala de aula pode potencializar a construção dos significados, facilitando a aproximação entre texto e leitor. Para tal, inicialmente, propõe-se o estabelecimento de relações entre literatura e brincadeira e, depois, analisa-se algumas formas literárias breves em que o elemento lúdico pode servir de ponte para a construção de significados, com vistas ao desenvolvimento do prazer da leitura e da autonomia do leitor.

## 2 O brincar com palavras

De forma instintiva, o ser humano brinca desde que nasce, pois o brincar é um modo de se relacionar com as pessoas e com os objetos à sua volta, atribuindo-lhes sentidos. O brinquedo é todo objeto destinado ao entretenimento infantil, fabricado ou não especialmente para esse fim, desempenhando importante papel no desenvolvimento fisiológico e psicológico da criança, como instrumento de aprendizagem e como exercício preparatório para a vida.<sup>2</sup> Nessa perspectiva, a literatura também pode ser entendida como brinquedo, pois desde tenra idade a criança deleita-se em ouvir histórias e poemas que, além de estimular sua imaginação, propõem o jogo em diferentes níveis da linguagem (sonoro, lexical, sintático e semântico). Esse prazer advém do desafio de dar significados à realidade representada a partir de um uso especial da língua. Em seu texto “Convite”, José Paulo Paes faz a associação entre poesia e brincadeira:

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca

---

<sup>1</sup> Retratos da leitura no Brasil, principal estudo sobre o comportamento leitor no país, revela que apenas 55% da população brasileira lê. A última edição do estudo, publicada em janeiro de 2009, aponta que a média de livros por leitor / ano é 4,7. Interessante observar que, entre os livros mais lidos, ocupa o primeiro lugar a *Bíblia*. Isso significa que o número de leitores de literatura ainda é muito pequeno. Os resultados estão disponíveis em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>

<sup>2</sup> ©Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda.

com bola, papagaio, pião.

Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(PAES, 1991, p. 3).

Como o poema de Paes sugere, o brincar com palavras pressupõe a renovação da linguagem em relação ao seu emprego cotidiano, que resulta no efeito estético e na possibilidade de dar novos sentidos à vida. Assim, a brincadeira com objetos ou palavras constitui-se como um modo de interação com a realidade interior e exterior, promovendo a constante significação e ressignificação da experiência. Segundo Vygotsky, a partir da interação da criança com seus semelhantes ou com objetos culturais, configura-se, por meio da fantasia e da imaginação, o controle da ação pela ideia e não mais pelo objeto (1984). Na brincadeira, portanto, a criança constrói o entendimento de si mesma, do outro e do mundo. Winnicott afirma que

a brincadeira é uma parcela importante da vida da criança, na medida em que ela adquire experiência brincando. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras de outras crianças e de adultos

(WINNICOTT, 1982, p. 163).

A brincadeira é a prova evidente da capacidade criadora, que resulta no que o autor entende por vivência. Na brincadeira presente no texto literário, autor e leitor jogam com a possibilidade de criar novas formas de dizer e dar sentido, as quais ampliam seu entendimento do mundo e do seu lugar nesse mundo. De acordo com Winnicott, é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (1975, p. 80). A partir de sua projeção em diferentes universos textuais, o leitor passa a se conhecer melhor e a entender a sociedade em que vive, interferindo nela a partir de sua interpretação. Conforme o autor, a

brincadeira serve de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior e, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada (1982, p. 163-164). Desse modo, a exploração do elemento lúdico presente nos textos favorece o desenvolvimento da capacidade de leitura, pois permite que se estabeleçam relações criativas entre o indivíduo, seus semelhantes e a realidade, como acontece nas brincadeiras em geral.

Na medida em que contém em si a dimensão da brincadeira, a leitura pode constituir-se mais facilmente como uma prática de criação de sentidos. Segundo Silva, ler não é repetir, traduzir, memorizar e/ou copiar ideias transmitidas por diferentes textos, mas apropriar-se do texto, produzindo significados (2003, p. 41). Nessa concepção de leitura, o leitor assume uma postura de criador que, a partir da interação com o texto, cria o seu conhecimento de mundo. Para o autor, o leitor criativo é aquele que interpreta um texto à luz do seu contexto, estabelecendo relações entre as idéias produzidas e a vida concretamente vivida em sociedade (2003, p. 41). A capacidade de ler criativa e criticamente é desenvolvida pela experiência de leitura, podendo ser desencadeada por um trabalho adequado de mediação, em que o professor ajuda o aluno a perceber relações e a construir significados, conforme simboliza o conto “A função da arte / 1”, de Eduardo Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
- Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2003, p. 15).

Diego pode ser associado ao leitor ainda inexperiente que trilha a estrada que leva aos múltiplos textos da cultura, representada pelo mar. Muitas vezes, é necessário transpor as altas dunas que se colocam entre o leitor e os textos, através de um trabalho de aproximação gradual, que nem sempre é fácil, pois exige o esforço da subida de um nível a outro. Nesse processo, o pai é a representação do mediador que “ajuda” o leitor a “olhar”, ou seja, que cria as condições necessárias para a ressignificação do mundo a partir da experiência de leitura. À proporção que o leitor se torna experiente, a necessidade de mediação diminui, e ele adquire autonomia, tornando-se capaz de estabelecer relações de sentido de forma independente.

Os textos literários em que a função lúdica se destaca assumem um papel fundamental na formação do leitor, pois apelam para a necessidade de brincadeira inata no ser humano. Conforme Walter Benjamin, todo o hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas

formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo. Para o filósofo alemão, a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (1984, p. 75). O elemento lúdico configura-se, portanto, como uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento do hábito da leitura, por mobilizar os processos criativos, presentes em todas as práticas sociais e culturais. Além disso, o lúdico pode ser a porta de entrada para o diálogo e o debate sobre as possibilidades interpretativas do texto literário, ensejando o desenvolvimento do senso crítico e do senso estético do aluno, além de facilitar, muitas vezes, o processo de catarse, nos casos em que há uma identificação direta entre leitor e obra.

### 3 Da brincadeira aos significados

Ao preparar sua aula, o professor precisa ter em mente a história de leitura de seus alunos, propondo-lhes inicialmente a leitura de textos breves e simples para, depois, apresentar-lhes textos mais longos e complexos. A partir da identificação da experiência de leitura e dos interesses da turma, torna-se indispensável o planejamento de projetos, unidades ou sequências didáticas, em que se organizem atividades preparatórias e atividades que sejam desenvolvidas após a leitura, levando-se em conta os objetivos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, nos diferentes níveis de ensino. As atividades devem levar em consideração as funções do texto literário na sociedade, possibilitando que o aluno crie e recrie os textos a partir de propostas interessantes e desafiadoras de produção textual, que podem se realizar em diferentes gêneros textuais, como a carta, o bilhete, o artigo de opinião, a resenha, a crônica, a história em quadrinhos.<sup>3</sup>

Para despertar o gosto pela literatura entre seus alunos, inicialmente, o docente pode proporcionar a leitura de textos em que a dimensão lúdica seja preponderante, como o poema “O eco”, de Cecília Meireles, que promove o universo infantil ao tematizar um fenômeno que fascina e desperta a curiosidade das crianças:

O menino pergunta ao eco  
onde é que ele se esconde.  
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”

O menino também lhe pede:  
“Eco, vem passear comigo!”

---

<sup>3</sup> Rildo Cosson propõe que o trabalho de letramento literário seja realizado a partir da construção de sequências didáticas (básica e expandida) constituídas de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. In: COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006. Outra proposta interessante é a de Ezequiel Teodoro da Silva, a partir da qual se organizam unidades de leitura, pensadas a partir de um tema e de atividades de produção textual em diferentes gêneros. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Unidades de leitura*. Campinas / SP: Autores Associados, 2003.

Mas não sabe se o eco é amigo  
ou inimigo.

Pois só lhe ouve dizer:  
“Migo.”

(MEIRELES, 2002, p. 93)

Cecília Meireles representa a tentativa de conversa de um menino com o eco, provocando a identificação com o leitor que, criança ou não, já passou pela experiência de ouvir o eco. Estabelecendo um jogo sonoro, as respostas dadas pelo eco reproduzem a última parte da palavra utilizada na pergunta e no convite, gerando o estranhamento<sup>4</sup> do menino e do leitor, pelo ilogismo. Esse é um exemplo de texto que brinca com a possibilidade de conversa com o eco e, por isso, cumpre sua função **lúdica**, despertando o prazer de ler pelo tom de brincadeira de que se reveste. O mesmo ocorre com o poema “Segredo”, de Henriqueta Lisboa:

Andorinha no fio  
Escutou um segredo  
Foi à torre da igreja  
Cochichou com o sino.

E o sino bem alto  
delém-dem  
delém-dem  
delém-dem  
delém-dem!

Toda a cidade  
Ficou sabendo.

(AGUIAR, 1995, p. 74)

Inicialmente, o **lúdico** pode ser observado na onomatopéia repetida em quatro versos da segunda estrofe, em que o sino, através de seu badalar, revela o segredo cochichado pela andorinha. Após a leitura expressiva, através do diálogo, o professor pode levar os alunos a perceberem a correspondência entre a repetição contida no poema e o movimento do sino, despertando o prazer de ler pelo estabelecimento de relações de sentido. A brincadeira contida em um texto sempre vai apontar algum significado subjacente, que deve ser explorado em sala de aula e cuja descoberta deve se tornar um desafio para o aluno. A partir da exploração do elemento lúdico, o poema de Henriqueta Lisboa pode ser discutido do ponto de vista

---

<sup>4</sup> Estranhamento: termo cunhado pelos formalistas russos que indica a estratégia construída a partir da peculiaridade do estilo, do desvio do uso padrão da língua (em termos sintáticos, morfológicos ou fonológicos) ou de qualquer outro recurso, cujo objetivo é chamar a atenção do leitor. In: HOUAISS – Dicionário da Língua Portuguesa. Versão eletrônica.

**cognitivo**, por revelar um aspecto da vida cotidiana, que é a curiosidade pelos segredos alheios. Embora a igreja seja um local sagrado, onde os pecados são confessados e supostamente redimidos, é na sua torre, local em que o sino está instalado, que se estabelece a contradição responsável pelo estranhamento observado no texto. Ao se contrapor ao título, o final do poema faz o leitor pensar sobre a curiosidade humana e a dificuldade de guardar segredos.

Muitos textos literários destinados ao público infantil abordam temas universais, que sugerem questionamentos de todos os tempos e idades, como é o caso de “O relógio”, de Vinícius de Moraes:

Passa, tempo, tic-tac  
Tic-tac, passa, hora  
Chega logo, tic-tac  
Tic-tac, e vai-te embora  
Passa, tempo  
Bem depressa  
Não atrasa  
Não demora  
Que já estou  
Muito cansado  
Já perdi  
Toda a alegria  
De fazer  
Meu tic-tac  
Dia e noite  
Noite e dia  
Tic-tac  
Tic-tac  
Tic-tac...

(MORAES, 2004, p.20).

Além de utilizar os recursos estilísticos da onomatopéia e da repetição, que chamam a atenção pelo aspecto **lúdico**, o poeta humaniza o relógio, dando-lhe voz. O objeto construído pelos homens para marcar a passagem do tempo expressa seu cansaço diante da própria tarefa, repetitiva e infinita. Depois de chamar a atenção dos alunos para a imitação do relógio proposta no poema, é possível trabalhar o tema da temporalidade, fazendo questionamentos sobre a dimensão cíclica da vida e o aspecto enfadonho da rotina. A abordagem do tema deve levar em conta a faixa etária e a experiência do leitor, pois quanto mais bagagem de leitura uma turma tem, mais relações podem ser estabelecidas a partir do debate em sala de aula.

Outros textos que abordem o mesmo tema devem ser lidos e interpretados, visando ao aprofundamento da discussão e ao contato com diferentes formas literárias que ajudarão a desenvolver o senso **estético**. A apreensão do conteúdo estético de um texto se faz através dos sentidos, operando antes de atingir o nível da razão. Antonio Costella aponta que é o contato



frequente com os objetos de arte que aguça a capacidade de apreensão do conteúdo estético (2002, p. 77-78). Assim, torna-se fundamental levar textos de valor estético para leitura, análise e interpretação nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, com vistas a formar leitores capazes de fruir textos artísticos também fora do contexto escolar.

A função **catártica** pode predominar em textos que, sem necessariamente deixar de ser lúdicos, abordam temas voltados à subjetividade, como o desejo de transcendência expresso no poema “Último andar”, de Cecília Meireles:

No último andar é mais bonito:  
do último andar se vê o mar.  
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:  
custa-se muito a chegar.  
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar.  
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua no terraço  
fica todo o luar.  
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem  
para ninguém os maltratar  
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar:  
no último andar.

(MEIRELES, 2002, p. 35)

O poema “Último andar” é um texto que representa o anseio de liberdade que prevalece no ser humano em qualquer tempo e espaço. Nele, o eu poético caracteriza o último andar como um *locus* onde não há limites, como sugere a amplitude do mar e do céu. Os estribilhos “É lá que eu quero morar” e “no último andar”, além de conferirem musicalidade ao poema, provocando prazer **estético**, dão destaque ao desejo de morar em um lugar alto, onde os passarinhos não são maltratados e do qual se pode avistar o mundo inteiro, ou seja, um lugar elevado não apenas materialmente, mas também moralmente. Além de remeter à ideia de liberdade, o passarinho pode ser associado à própria criança que, muitas vezes, sente-se sufocada pelo mundo adulto. Dessa forma, o último andar é uma espécie de refúgio, no qual é possível voltar-se para as belezas do mundo. De um modo lúdico, pois evoca o desejo

infantil de habitar o último andar, o poema possibilita a identificação do leitor de qualquer idade, podendo servir de ponto de partida para uma reflexão na aula de leitura sobre os desejos e sonhos de cada um. Desse modo, além da função **lúdica**, o poema exerce uma função **catártica**, por permitir a purificação de sentimentos, **cognitiva**, por revelar um conhecimento de mundo, e **estética**, por expressar o belo.

Em sua origem, a palavra *lúdico* refere-se ao jogo e ao brincar, abrangendo tudo aquilo que instiga e desafia. Portanto, a linguagem literária constitui-se como lúdica ao propor o desafio do desvendamento. O conto “Velha história”, de Mario Quintana chama atenção pela situação inusitada:

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente. E desde então, ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava, a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelo café. Como era tocante vê-los no “17”! O homem, grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante moça, com a outra lendo o jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando do peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava laranja por um canudinho especial...

Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho:

“Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, da tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...”

Dito isso, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n’água. E a água fez redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado...

(QUINTANA, 1983, p. 15)

Nesse conto, Quintana tematiza a solidão e a amizade. O elemento lúdico pode ser observado na fantasia que permite que se estabeleça uma amizade entre um homem e um peixinho. A descrição da união dos dois chega a ser comovente, porque o peixinho ganha *status* de humano, acompanhando o homem nos mais diversos lugares. Por se achar egoísta, o homem resolve devolver o peixe ao rio, do qual fora pescado e no qual pressupunha que se encontrava sua família. No entanto, ao voltar para o seu *habitat*, o peixinho morre afogado no redemoinho. Essa história remete à imagem do “peixe fora d’água”, que não sobreviveria no mundo real por muito tempo. No entanto, o homem dedica-lhe tanto carinho que, paradoxalmente, o peixe acaba morrendo quando volta para sua casa. É a amizade que sustenta a vida de ambos. O prazer **lúdico** e **estético** é despertado pelo caráter insólito do enredo, que encaminha o leitor a pensar na importância da amizade em sua própria vida. Nesse sentido, pode-se dizer que o conto cumpre as funções **catártica** e **cognitiva** da literatura, ao despertar sentimentos que podem ser elaborados pela fruição artística e ao

possibilitar pensar sobre o significado da amizade. A partir da leitura desse texto, pode-se estabelecer um diálogo com os alunos sobre o universo ficcional, no qual é possível criar representações que transcendem a realidade, como a amizade entre um homem e um peixe e a sobrevivência deste fora d'água. Nesse sentido, a literatura é um espaço onde o impossível pode acontecer, uma vez que a experiência se dá através do simbólico.

A função **pragmática** destaca-se em textos em que as questões ideológicas são tratadas mais diretamente, como se verifica em “Continho”, de Carlos Drummond de Andrade, que pode ser lido como uma crítica ao abandono da infância e às diferenças sociais:

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada do meio dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé

(ANDRADE, 1991, p. 76).

O menino “triste, magro e barrigudinho” remete às crianças nordestinas que vivem em condições precárias de vida em decorrência das disparidades sociais. O vigário gordo a cavalo, por sua vez, simboliza a classe dominante que olha de cima os menos favorecidos. O menino provoca a irritação do vigário pelo tom brincalhão de suas respostas, as quais sugerem que somente o bom humor é capaz de amenizar o sofrimento advindo das dificuldades encontradas pelas classes pobres. Ao mesmo tempo em que provoca o riso pela irreverência das respostas do menino, a narrativa de Drummond pode ser lida e discutida na escola em uma perspectiva ideológica, pelas relações que podem ser estabelecidas com a realidade social brasileira.

A literatura tanto pode reforçar quanto refutar uma ideologia. Muitos textos literários recriam textos anteriores, no intuito de questionar as ideias representadas em seus contextos. Nesse caso, ao estabelecer a ruptura com a tradição, a obra literária tem um papel segregador, conforme aponta Candido (1980). Na literatura infantil, Monteiro Lobato faz um questionamento do conteúdo ideológico das fábulas de Esopo e La Fontaine, em seu livro *Fábulas*, publicado em 1922. “A formiga boa” e “A formiga má” são textos que propõem a valorização do artista, ao contrário da fábula original de La Fontaine, “A cigarra e a Formiga”, que o condena, rotulando-o de preguiçoso. Em “A formiga boa”, a formiga ajuda a cigarra por reconhecer o valor de sua atividade:

- Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

(LOBATO, 1994)

Já em “A formiga má”, é interessante observar como Lobato retoma a idéia da moral da história, denominando-a de “resultado”:

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

Os artistas - poetas, pintores e músicos - são as cigarras da humanidade

(LOBATO, 1994).

O texto permite a reflexão sobre a valorização de alguns trabalhos em detrimento de outros. Durante muito tempo, a arte não foi considerada um trabalho digno, do qual se pudesse sobreviver. Como escritor que vive de sua literatura, Lobato faz uma crítica a essa ideologia, que se revela bastante preconceituosa em relação ao artista. Certamente, o contexto cultural do século XVII, tempo em que viveu e escreveu *La Fontaine*, difere muito do contexto de Monteiro Lobato, que viveu no século XX, no que se refere às profissões. No entanto, o autor brasileiro sugere que a mentalidade representada em *La Fontaine* ainda vigorava nas primeiras décadas do século XX.

A exploração da intertextualidade dos textos de Lobato com as fábulas tradicionais pode ser profícua para a discussão da função social da arte em sala de aula e para o debate sobre os diferentes pontos de vista presentes nos textos e sua relação com os contextos de produção. A comparação entre textos de diferentes momentos históricos pode ser um desafio interessante para os alunos, na medida em que desenvolve a consciência histórica. Lobato recria os textos de *La Fontaine* porque seu tempo exigiu essa recriação. Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa e Literatura poderá propor que seus alunos também recriem textos de outras épocas, no intuito de que eles atribuam novos significados às experiências do passado, ressignificando o seu presente.

Na atribuição de sentidos a um texto, além das relações intertextuais, é produtivo que se estabeleçam relações entre diferentes sistemas semióticos. Muitas vezes, pode-se comparar um poema a uma música ou mostrar e explorar uma pintura para ampliar a visão de uma obra literária produzida em um determinado contexto histórico. No caso dos textos de Monteiro Lobato, é interessante comentar a série de televisão que foi ao ar em diversas versões e que,

certamente, foi assistida pelas crianças em algum momento. A relação com a TV pode despertar a curiosidade para a leitura de outros títulos de Monteiro Lobato, um dos maiores escritores brasileiros da literatura infanto-juvenil. Da mesma forma, deve-se levar em conta os diferentes meios a partir dos quais os alunos leem, reconhecendo sua legitimidade. Dependendo da situação sócio-econômica, as crianças e os jovens têm uma intimidade muito grande com jogos eletrônicos, revistas e internet, que veiculam textos de diferentes gêneros, os quais podem e devem fazer parte das aulas de leitura, a partir de uma perspectiva crítica.

#### **4 Considerações finais**

No processo de abertura da escola para o trabalho com a diversidade de textos que circulam socialmente, a literatura deve ocupar o seu espaço nas aulas de Língua Portuguesa, por contribuir para a configuração de uma sociedade mais crítica e humana. Ao modificar o leitor no seu modo de entender o mundo e a si mesmo, o texto passa a constituí-lo, podendo-se dizer, nesse sentido, que o ser humano é fruto das leituras que realiza e que, conforme assevera Antonio Candido (1995), negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. No entanto, muitas vezes, o prazer de ler está latente e precisa ser despertado, visto que o texto literário exige um esforço para ser compreendido em sua complexidade. Por isso, a ação do professor é de suma importância para a formação de leitores autônomos.

Como se verificou neste estudo, a dimensão lúdica da literatura pode ser uma ponte para a construção de significados, por facilitar a ação docente, no sentido de provocar o interesse e o gosto pela leitura. A exploração das diferentes funções da literatura possibilita que o leitor alargue sua experiência de leitura e, assim, amplie seu horizonte de expectativas (BORDINI & AGUIAR, 1993), capacitando-se para a apreensão de textos cada vez mais complexos e, conseqüentemente, tornando-se mais consciente de seu papel social e de sua própria complexidade, enquanto ser em constante transformação.

Para finalizar esta reflexão, propõe-se a leitura da narrativa “A função do leitor / 1”, de Eduardo Galeano, que simboliza o processo de transformação operada tanto pelos textos no ser humano quanto pelo ser humano nós em relação aos textos:

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.<sup>5</sup>

## Referências

- AGUIAR, Vera (Coord.) *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Editora Projeto; CPL/PUCRS, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Continho. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1991.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1980.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CHARTIER, Roger; BORDIEU, Pierre. “A leitura: uma prática cultural”. In: *Práticas de leitura*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTELLA, Antonio. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. 3. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.
- D’ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*. São Paulo: Ática, 2005. v. 1. .
- ENCYCLOPAEDIA Britannica do Brasil Publicações Ltda.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 2008.
- LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. 50. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- REFERENCIAIS Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- RETRATOS da leitura no Brasil. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>
- ROSENFELD, Anatol. *Estrutura e problemas da obra literária*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura em curso*. Campinas / SP: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Unidades de leitura*. Campinas / SP: Autores Associados, 2003.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

---

<sup>5</sup> GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 2003. p. 20.