

Intersecções de letramento literário em língua materna e língua estrangeira

Fernanda Boarin Boechat¹
Catarina Portinho-Naviack²

Resumo: A arte tem lugar fundamental para pensarmos cultura e sociedade. Assim, a literatura é tratada aqui como discurso social que pode ser debatido. Discutiremos o ensino de Literatura em LE em diálogo com práticas de Letramento literário em Língua Materna (LM). Para tanto, abandona-se a abordagem centrada na competência linguística do aluno em LE. Inicia-se pela ativação/construção de um repertório prévio em LM, que será base para a leitura em LE. Dessa forma, é possível preservar a potencialidade da leitura de literatura, entendida como *medium* de construção de um universo histórico-cultural e posicionamento crítico do sujeito. Como exemplo, apresentaremos uma proposta de aproximação pedagógica e intercultural com romances do gênero discursivo *Bildungsroman*.

Palavras-chave: letramento literário; aproximação pedagógica e intercultural; *Bildungsroman*.

Abstract: Art is a fundamental tool to think culture and society. In this article, Literature is understood as a social discourse, which therefore can be debated. This vision is particularly important when we talk about teaching Literature in Foreign Language (FL), considering that diverse contexts of a language might be added at the interpretative process. Here, the teaching of literature in FL is discussed in relation to practices of literary literacy in Native Language (NL). For this purpose, the approach of studies which are focused on the student's language ability in FL are left behind. Instead, this article suggests a different approach, initiated by activation/construction of a previous repertory in a NL, which will offer support for the reading in foreign language. Thereby it is possible to preserve the potentially of literature's reading, that is understood in this article as a *medium* of construction of a historical-cultural universe and someone's critical position. As an example, we present a proposal of pedagogical and intercultural approximation with novels of discursive gender *Bildungsroman*.

KEYWORDS: literary literacy, pedagogical and intercultural approximation, *Bildungsroman*.

1 Letramentos literários

Para que tratemos do conceito de letramento literário de forma mais completa – em Língua Materna e em Língua Estrangeira, também em diálogo com o ensino de Literatura –, entendemos ser relevante discorrermos primeiramente sobre como compreendemos a produção literária existente. Para tanto, retomaremos a discussão no âmbito da Teoria da Literatura em torno da especificidade do texto literário. Teremos

¹ Doutora em Letras e professora substituta de Língua Portuguesa no Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Mestre em Letras e professora assistente de Metodologia e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - Anglo-germânicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

como horizonte a ideia de fruição e de ação em vista do processo de leitura, portanto, da recepção do texto pelo leitor.

Quando nos detemos à discussão sobre a natureza da Literatura faz-se necessário considerar o amplo debate que envolve a dicotomia realidade/ficção³. Desde a consolidação da Teoria da Literatura no século XX, diferentes correntes intelectuais ora tenderam a considerar o texto literário como mera ficção, distanciando-o de possíveis relações com a dimensão extraliterária, a exemplo dos estudos formalistas, ora aproximando-o de configurações sociais, como fizeram correntes teóricas marxistas. Tais abordagens, a nosso ver, dificultam as investigações que intencionam pensar a literatura como um discurso social, ainda que ficcional, e por meio do qual, graças à sua especificidade, impulsione debates de ordem diversa no contexto de recepção.

Nesse sentido, compreendemos que só seja possível tratar da referida potencialidade de inserção discursiva da literatura no espaço social das relações humanas, se nos distanciamos do referido pólo de oposição. Para tanto, dialogaremos de forma breve com os desenvolvimentos do teórico da literatura alemão Wolfgang Iser em *O fictício e o imaginário* (1996), mais precisamente com o que ele chamou de relação tríplice: real, fictício e imaginário.

Em seus estudos posteriores à Estética da Recepção, quando desenvolveu pesquisas na Escola de Constança junto a Hans Robert Jauss, Iser passa a se interessar pela dimensão comunicativa da literatura, já que tem como insuficiente a definição que se contenta com a ideia de que elementos da realidade alimentam a ficção e/ou que a ficção alimenta a realidade. Assim, Iser propõe a relação tríplice real, fictício e imaginário, que correspondem, respectivamente, ao mundo extratextual, a um ato revestido de intencionalidade e a algo difuso, ou um funcionamento. A operação dessa relação evidencia o que ele chama de fictício do ficcional, que apesar de irrealizar a dimensão do real, é capaz de realizar um imaginário que, por sua vez, impulsiona efeitos na dimensão extraliterária a partir da leitura do texto. Nas palavras de Iser:

³ A discussão que trata da natureza do texto literário a partir do Renascimento tem como centro o conceito de mimesis aristotélico, associado também ao estatuto do poeta feito por Platão em *A República*. Sobre as considerações dos referidos filósofos ver: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005. Também o livro III e X de *A República*. Cf. PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

[o] ato de fingir, como irrealização do real e realização do imaginário, cria simultaneamente um pressuposto central que permite distinguir até que ponto as transgressões de limites que provoca representam a condição para a reformulação do mundo formulado, possibilitam a compreensão de um mundo reformulado e permitem que tal acontecimento seja experimentado (ISER, 1996, p. 15-16).

A partir da fruição do texto no processo de leitura, seria possível identificar como se dá essa dimensão comunicativa que interessa a Iser e também certa potencialidade de inserção desse discurso no espaço extraliterário. Ultrapassa-se, dessa forma, a mera fruição e considera-se os efeitos decorrentes da leitura. Assim, por meio da recepção da obra, o fictício do ficcional, impulsionado pelos efeitos do imaginário, configuraria uma realidade de ficção capaz de agir no real.

É interessante notar que mesmo a ideia de função (social, política, entre outras) do texto literário também pode ser a partir daí problematizada, senão tomada como uma perspectiva reducionista da potencialidade do texto ficcional. Identificar, nesse sentido, a produção literária e seu papel (positivo ou negativo, legítimo ou condenável) nos processos de formação dos Estado-nação, por exemplo, e então destacar sua contribuição para a construção de um imaginário que pode ser compartilhado pelos sujeitos que integram uma determinada comunidade⁴, não é o mesmo que reduzir a literatura apenas a um instrumento com fins pragmáticos. Ainda que seja possível defendê-los, pensar em efeitos do texto literário a partir da recepção, ainda em diálogo com a tríplice aliança de Iser, é também identificar certa falta de previsibilidade de resultados desses efeitos. Logo, segundo nosso entendimento, defender que a literatura cumpre apenas uma função social é reduzir sua potencialidade enquanto objeto artístico.

Sobre o potencial do texto literário, temos o fragmento a seguir da obra *Letramento literário: teoria e prática* (2017) de Rildo Cosson:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2017, p. 17).

⁴ Sobre a formação dos Estados-nação, destacamos as pesquisas de Benedict Anderson em *Comunidade Imaginadas* (2008).

O entendimento que considera efeitos a partir da recepção do texto literário, em diálogo com Wolfgang Iser, e que toma a literatura como um discurso⁵, a nosso ver, só se sustenta quando se considera a materialidade desse discurso, ou seja, sua dimensão linguística. A literatura se constitui por meio da linguagem natural e se dá sob dinâmicas que problematizam os usos dessa linguagem natural, entendida aqui com um *medium*⁶, ou seja, um meio que não só faz as vezes de instrumento, mas também de ambiente, seja na comunicação cotidiana ou na realidade de ficção. Em outras palavras – segundo a perspectiva que considera a Reviravolta Linguística levada às últimas consequências pela Pragmática Transcendental –, a língua natural também na obra é ambiente em que se evidenciam formas de vida e, portanto, aspectos sociais, políticos, históricos, entre outros. Nesse sentido, quando nos detemos à análise de obras literárias, e também à sua recepção não especializada, é preciso observar que se lida com a concretização e a representação de dinâmicas discursivas, ao mesmo tempo em que a obra potencialmente pode participar de outros discursos (extra)textuais.

A nosso ver, é também nesse sentido que o crítico brasileiro Antonio Candido argumenta no ensaio “O direito à literatura”, escrito em 1988, quando ele trata da noção de direito à literatura ligada à ideia de construção:

[t]oda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*. [...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...] a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 2004, p. 177).

⁵ Aproximamo-nos aqui da ideia de discurso (*Diskurs*) do filósofo alemão Jürgen Habermas, ou seja, um tipo determinado de ação comunicativa em que os participantes estão interessados em fundamentar pretensões de validade em suas falas. Assim, para que se determine se as sentenças são verdadeiras ou falsas, faz-se necessário o julgamento dos outros. Em outras palavras, o grande mérito da teoria discursiva de Habermas é vincular a questão da intersubjetividade à questão da verdade. A unidade intersubjetiva se dá através de uma compreensão recíproca, de acordo recíproco. Cf. OLIVEIRA, Manfredo. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na Filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 306-310.

⁶ *Medium* aqui segundo o filósofo alemão Karl Otto-Apel (2000). Trata-se da linguagem não somente como meio no sentido de instrumento de mediação, mas como ambiente onde se dão relações interpessoais. Compreende-se a linguagem como condição de possibilidade e também como forma de vida.

Compreendemos, em diálogo com o fragmento citado, que a literatura como voz discursiva – considerada sua dimensão linguística segundo exposto – é capaz de influenciar em última instância e de modo muito específico construções individuais e sociais. Assim, estaria justamente aí a ideia de “direito à literatura” de que fala Candido: trata-se não somente do direito ao acesso a um bem cultural específico, proporcionado por uma biblioteca, por exemplo, mas do direito ao acesso a um discurso que se dá por meio da leitura de literatura.

O argumento a seguir da antropóloga francesa Michèle Petit, na obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2003), parece-nos ir ao encontro das considerações destacadas do crítico brasileiro:

[c]ada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espaço crítico (PETIT, 2003, p. 23).

A ideia de “elaboração do espaço crítico” de Petit leva-nos à compreensão de que há na literatura certa teoria latente, ou ainda um poder teorizador impulsionado pelos efeitos do imaginário⁷. Ainda nesse sentido, portanto, é possível defender a presença de certo saber gerado ou configurado no e/ou pelo texto literário. A esse respeito, cabe mencionarmos o conceito *ÜberLebenswissen* do romanista alemão Ottmar Ette, com dupla possibilidade de entendimento em língua portuguesa: “saber sobreviver” e “saber sobre a vida”⁸. O referido conceito de Ette, ademais, leva em consideração tanto o sentido físico quanto narratológico, uma vez que também temos que sobreviver ao texto para que ele nos proporcione saberes sobre a vida.

A literatura, nesse sentido, ultrapassa a lógica argumentativa restrita ao texto, e a potencialidade de inserção desse discurso no espaço extraliterário ou na dimensão do “real” de Iser vem novamente à tona. Segundo Ette (2005, p. 231),

[vida e literatura] se referem do modo mais estreito uma sobre a outra; desencadeando medos, a literatura poderia – como no conto

⁷ Luis Alberto Brandão, em *Grafias da Identidade: literatura contemporânea e imaginário nacional* (2005), discute essa dimensão do texto literário quando apresenta o horizonte teórico de sua pesquisa na referida obra.

⁸ Todas as traduções de conceitos e fragmentos da obra de Ottmar Ette foram feitas por Fernanda Boarin Boechat.

“Tlon, Uqbar, Orbis Tertius”, de Jorge Luis Borges – invadir diretamente a vida e modificá-la.⁹

Quando nos voltamos ao contexto de ensino de Literatura em língua materna, à disciplina instituída na Educação Básica, vale apresentarmos algumas ponderações. Podemos considerar que o texto literário, a partir do entendimento exposto, é produto e definidor do humano. Ou seja, é objeto da literatura “a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93). Trata-se, logo, de ressaltar a dimensão humanística presente no texto literário, certo caráter formativo, que deve, inclusive, justificar a presença da disciplina no currículo obrigatório da Educação Básica, período em que os esforços da escola se voltam à formação do sujeito social¹⁰.

Por outro lado, não parece ser essa a dimensão que se preserva como horizonte dos processos de ensino-aprendizagem do currículo obrigatório, ao menos no contexto brasileiro. É comum que, durante o período escolar, o conteúdo das aulas e dos materiais didáticos utilizados tratem a literatura muito mais como um meio, no sentido de instrumento. A presença da História da Literatura, em muitas situações do ensino, ocupa lugar central e uma matriz de perguntas acompanha o texto a ser lido, o que já prevê respostas corretas que devem ser dadas pelos alunos. Além disso, os textos literários, por vezes, servem também de instrumento para se tratar de aspectos linguísticos, como características da norma culta e variações linguísticas, ou mesmo para ampliar o vocabulário do aluno.

O texto literário, nesse sentido, permanece no vaivém de oposições: ora tratado como objeto em si mesmo, alvo de meras análises formais e no campo exclusivo da ficção, ora em diálogo com teorias sociais e políticas de diversas ordens, mesmo como objeto a comprovar teses e interpretações previamente dadas, muitas vezes em diálogo com análises canonizadas e características das chamadas escolas literárias.

⁹ “Literatur und Leben lassen sich nicht voneinander trennen, sind aufs Engste so aufeinander bezogen, dass sie Ängste auslösen, die Literatur könnte – wie in Jorge Luis Borges’ *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* – unmittelbar ins Leben eindringen und dieses verändern.”

¹⁰ O ensino de Literatura sob essa perspectiva corresponde, no caso do Brasil, ao que o Artigo 205 da Constituição Federal prevê. Assim, a educação escolar deve se voltar a três pontos fundamentais: o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Cf. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 27 out. 2018.

As referidas abordagens de ensino, presentes em diversos planos de aula da disciplina de Literatura na Educação Básica, porém, não dizem respeito somente ao meio escolar, mas indicam para práticas de pesquisa e ensino no âmbito dos Estudos Literários no Ensino Superior, basta considerar que os professores de Literatura na Educação Básica receberam sua formação nesse contexto.

Mesmo que não nos concentremos aqui nos conteúdos ministrados e à pesquisa no Ensino Superior, cabe considerar que, quando se trata do ensino de Literatura na Educação Básica, conceitos e técnicas de análise no âmbito dos Estudos Literários não devem ocupar lugar central, já que não se trata da formação de especialistas em literatura, mas sim da formação de sujeitos para viverem em sociedade. A esse respeito, discorre Tvetan Todorov em *Literatura em perigo*:

O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo [...]? (TODOROV, 2009, p. 41)

O “esforço excessivo” de que fala Todorov talvez precise ser ainda maior quando nos detemos ao ensino de Literatura em Língua Estrangeira, já que o processo de ensino-aprendizagem do idioma recebe maior atenção, seja em níveis iniciantes até os níveis mais avançados. Assim, a instrumentalização do texto literário a fim de se trabalhar tópicos específicos, como regras gramaticais e vocabulário, é ainda mais recorrente. Vale mencionar, além disso, como o cânone, construído e difundido pela crítica especializada, e disciplinas como a História da Literatura também são centrais nesse contexto e influenciam diretamente homogeneizações culturais e estereótipos difundidos no ensino de Língua Estrangeira.

Segundo estratégias de ensino instrumentalistas, seja em Língua Materna (LM) ou em Língua Estrangeira (LE), a dimensão humanística em literatura e a potencialidade de inserção da obra como discurso social por meio do processo de leitura parecem perder força. Como alternativa que retoma no ensino de Literatura a referida dimensão humanística da obra literária, temos as práticas de letramento literário.

Sobre a referida proposta, vale destacar como central a recepção individual do texto literário que deve ser depois compartilhada, de modo que se construa a partir daí uma comunidade ativa de leitores. A experiência estética, portanto, torna-se uma

prática social, que deve configurar um saber coletivo a partir da obra, evidenciando também a leitura como um concerto de vozes.

Devemos considerar, nesse sentido, que o texto literário é produto de uma comunidade discursiva que, por meio do trabalho do escritor, também sujeito social, fala dessa comunidade e para essa comunidade, configurando em sua materialidade uma teia de vozes que pode ser ativada pelo leitor no processo de leitura e que é capaz de desencadear relações diversas. Sobre a “dialogicidade” presente na materialidade linguística da obra literária, conceito do filósofo russo Mikhail Bakhtin, destacamos a seguinte passagem:

[o] artista-prosador edifica esse multidiscurso social em volta do objeto até a conclusão da imagem, impregnada pela plenitude das ressonâncias dialógicas, artisticamente calculadas em todas as vozes, e entonações essenciais desse plurilinguismo. Mas como dissemos, qualquer discurso da prosa extra-artística – de costumes, retórica, da ciência – não pode deixar de se orientar para o “já dito”, para o “conhecido”, para a “opinião pública” etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. [...] O discurso nasce no diálogo com sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica. (BAKHTIN, 2004, p. 88-89)

O desencadeamento dessas relações dialógicas e sociais, porém, se dá por um processo que passa pela experiência individual do leitor, o qual possui certa liberdade e tem a oportunidade de desfrutar da fruição e dos efeitos a partir da mesma. Se consideramos uma leitura orientada por uma matriz de perguntas, por exemplo, ou por um direcionamento em prol de uma interpretação específica, teremos tolhida essa dimensão humanística que mencionamos anteriormente, assim como a possibilidade de que se consolide a formação de um leitor.

A esse respeito, é preciso considerar o papel fundamental do professor, que agora deve assumir muito mais o lugar de um mediador de leitura. Nesse processo, mediar é algo como fomentar a comunicação do texto com o leitor, privilegiando a interação entre o texto e o aluno a partir do compartilhamento das leituras individuais. É nesse momento que o professor/mediador tem como tarefa fazer dos conceitos e técnicas aprendidos em sua formação superior parecerem uma ferramenta invisível aos

olhos de seus alunos, privilegiando e valorizando as impressões dos mesmos, auxiliando-os na organização de suas conclusões, de modo que a estratégia de leitura se configure um meio e não um fim em si mesma.

O objetivo final de uma prática de letramento, portanto, é a formação do leitor de literatura que deve se sentir parte ativa de uma comunidade de leitores. A atividade de letramento literário, nesse sentido, cumpre sua tarefa mais ampla. No âmbito de uma disciplina obrigatória, em vista da Educação Básica em língua materna, recupera-se a tarefa formadora, além de se promover a formação do leitor e do indivíduo social. Como menciona Cosson,

[a] leitura literária [...] é algo tão fugidio e frágil que qualquer tentativa de aprisioná-la em testes ou notas terminará por afastar o leitor do texto. Desse modo, cabe ao professor aceitar como válidas as impressões de leitura dos alunos, sem maiores questionamentos, porque elas são o único produto legítimo do sentimento inefável que une a obra e o leitor. [...] que o professor tome a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado (COSSON, 2016, p. 113).

É preciso considerar, ainda nos aproximando dos apontamentos de Cosson (2016, p. 46), que a prática de letramento literário tem como sustentação “a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos”. Esse processo, contudo, dialoga diretamente com nosso conhecimento prévio de mundo, com nossas experiências anteriores à leitura, que são, inclusive, acionadas quando lemos. Nesse sentido, é preciso considerar três momentos do referido processo: a codificação, a compreensão e a interpretação do texto.

Os referidos estágios da leitura diferem em LM e LE, mesmo quando consideramos alunos que estão iniciando a alfabetização em língua nativa. O conhecimento de mundo, contudo, é imprescindível nos dois contextos, seja se levamos em consideração aspectos linguísticos do idioma, como um vocabulário específico, até aspectos mais amplos, como o repertório do leitor. Além disso, vale ressaltar, que a leitura como processo formativo se evidencia aqui, uma vez que ela é um processo que se aprofunda ao longo da prática, desde a codificação até a ampliação do repertório individual.

Quando pensamos em práticas de letramento literário em LE, entendemos não ser possível tratá-las separadamente das em LM. O conhecimento de mundo que o sujeito possui em LM o acompanhará em todas as situações em que ele estiver, seja

quando lê em sua língua nativa ou não. O texto em língua estrangeira e o conteúdo codificado pelo leitor, dessa forma, acionará todo o conjunto de conhecimentos do indivíduo. Como se daria, portanto, uma proposta intercultural de letramentos?

2 Um caminho intercultural

Para tentar responder a essa pergunta apresentaremos algumas reflexões a partir de resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹¹. A referida investigação teve como objetivo averiguar possibilidades de aproximações pedagógicas e interculturais entre obras literárias, mais especificamente, entre romances de formação (*Bildungsroman*) brasileiros e alemães.

Considerando que a instituição escolar é um local tanto para valorizar o conhecimento do aluno quanto para ampliar seu repertório cultural, linguístico, intelectual, entre outros, o objetivo deste projeto foi promover subsídio pedagógico que pudesse fomentar diálogo(s) intercultural(is) e que, partindo de uma leitura de um romance brasileiro, oferecesse tanto auxílio como possibilidades de aprofundamento da leitura de romances de formação alemães.

O referido trabalho de Iniciação Científica dialogou com a tese de doutorado de Henrique Evaldo Janzen¹², em que o pesquisador analisa contrastivamente o processo de interpretação de uma obra literária alemã por aprendizes brasileiros de alemão como língua estrangeira. De acordo com a proposta, um grupo de falantes nativos de língua portuguesa foi selecionado para ler a obra diretamente em língua alemã. Um outro grupo leu primeiramente uma obra brasileira em língua portuguesa do mesmo gênero e somente depois a mesma obra do primeiro grupo em língua alemã. As duas obras, em língua alemã e portuguesa, possuíam vários aspectos passíveis de aproximações¹³, sejam eles quanto à composição textual ou quanto a eixo(s) temático(s).

No prosseguimento da pesquisa de doutoramento, Janzen identificou uma diferença profunda nos resultados interpretativos dos grupos. Enquanto o segundo grupo realizou uma interpretação muito mais detalhada e reflexiva, o primeiro grupo

¹¹ Trata-se do projeto de Iniciação Científica desenvolvido por Catarina Portinho-Naujack nos anos 2006 e 2007 sob a orientação do professor Henrique Evaldo Janzen (Número no BNPESQ/THALES: 2005016563).

¹² Henrique Evaldo Janzen foi professor adjunto de Metodologia e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - Anglo-germânicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

¹³ Utilizamos o termo aproximações por entender que esses componentes podem ser paralelos, divergentes ou convergentes, porém sempre suscetíveis ao estabelecimento de relações pertinentes.

encontrou muitas dificuldades de participar/partilhar/interagir com conteúdos da obra em língua alemã. É interessante observar que o pesquisador considera que essas dificuldades não foram provenientes de um possível problema de suficiência linguística em língua estrangeira, já que todos os participantes da pesquisa possuíam competência semelhante em LE e nível compatível com a obra.

Dessa forma, Janzen (2005) defende, a partir da perspectiva bakhtiniana, que a própria leitura de literatura já é um complexo exercício de abstração, pois, por mais que o aluno possua competência linguística para ler e compreender o texto, faltam-lhe outros conhecimentos – como sócio-culturais e históricos –, que preenchem as lacunas extraverbais presentes em qualquer texto. Sobre esse aspecto, Bakhtin argumenta que

no processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN, 2004, p. 94)

Nesse sentido, poderíamos ainda mencionar outros argumentos que reforçam a ativação e construção prévia de conhecimento de mundo através da leitura de uma obra brasileira. Segundo Coracini (2003), o indivíduo é constituído, enquanto sujeito, por sua LM. Assim, o leitor já apresenta um repertório construído no seu contexto originário que, pedagogicamente, pode ser aproveitado e valorizado no trabalho em LE, repertório que inclusive dialoga com o universo individual e afetivo.

O professor como mediador, ademais, é fundamental quando se trata da educação do século XXI, mesmo como uma mudança de paradigma em relação ao então papel do docente como mero transmissor de conhecimentos. Nesse novo cenário, não há mais espaço para aprendizagem mecânica, por repetição, sem participação ativa e efetiva por parte dos aprendizes. Se por um lado temos a argumentação interna sobre a importância de um trabalho altamente reflexivo por meio da literatura, os paradigmas educacionais mais modernos também fomentam a prática pedagógica reflexiva em relação ao ensino de Literatura em contextos escolares.

Janzen (2005) toma como base teórica para entender a linguagem os conceitos postulados pelo Círculo de Bakhtin. Para esse grupo, os conceitos de língua e cultura são indissociáveis, pois as palavras sempre vêm carregadas de ideologias, valores e visões de mundo. Como exemplo, podemos citar a palavra “verão”. Em português brasileiro,

ela pode evocar determinados saberes, valores e visões de mundo, compartilhados socialmente mas também individuais. Como o fato de o “verão” acontecer nos meses de janeiro, fevereiro e março e nesse período temos um massivo deslocamento de pessoas para a costa brasileira. Já a palavra germânica “Sommer”, que pode ser traduzida como “verão”, vai evocar outras visões de mundo pelo falante nativo, como o período em que se tem o verão no hemisfério Norte, características da natureza daquela região, o turismo na Alemanha e no continente europeu, entre outras. Assim, quando um brasileiro ler ou ouvir a palavra “Sommer”, ele não necessariamente vai evocar imagens e características dessa estação do ano que poderiam ser evocadas por um falante nativo de alemão.

Tendo como ponto de partida os conceitos acima expostos, podemos pensar que a mediação pedagógica faz sentido dentro do contexto de educação formal e ensinar Literatura requer fundamentação teórica – tanto pedagógica quanto literária – para que a função do docente dentro deste processo de ensino-aprendizagem possa ser potencializadora da fruição do texto literário por parte do aluno.

Quanto ao trabalho de Iniciação Científica a que nos referimos aqui, em diálogo com os apontamentos teóricos apresentados até então, procuramos identificar aproximações interculturais entre um determinado grupo de obras em língua portuguesa e alemã. Nossa intenção foi apontar para interlocuções possíveis entre elas, sem preestabelecer uma abordagem que restrinja a recepção do texto pelo leitor, de acordo com a explanação teórica exposta. Dessa forma, primeiramente, elencaremos os tópicos encontrados e, em seguida, as ilustraremos com excertos das obras literárias selecionadas.

Para realizarmos aproximações pedagógicas e interculturais¹⁴ entre as obras que selecionamos, aproximaremos-nos dos gêneros do discurso de Bakhtin (2011). Segundo o autor, gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciado, ou seja, trata-se de formatos e formas de comunicação que se estruturam em função das esferas da atividade humana. Um exemplo pode ser uma propaganda, que apresenta elementos comuns: um produto ou uma idéia a ser anunciado e a utilização de recursos linguísticos diretos para atrair e aproximar o interlocutor. Contudo, mesmo que seja possível identificar um formato próprio da publicidade, há uma grande variedade de

¹⁴ Conceito de Janzen (2005) que se refere a aproximações entre obras de culturas, línguas e comunidades discursivas diferentes.

formas de veiculação, como televisão, rádio, jornal, internet, entre outras. Outros gêneros, por outro lado, não apresentam uma variação ampla de apresentação, com o memorial descritivo, que possui uma formalidade e padronização que não são exigidas pelo texto publicitário.

Quanto ao trabalho de Iniciação Científica de que tratamos aqui, primeiramente selecionamos um gênero discursivo específico no âmbito dos Estudos Literários: romance de formação ou, em alemão, *Bildungsroman*. Ainda sobre o gênero mencionado, vale ressaltar que há diferenças entre o romance de formação clássico e o da virada do século XIX para o século XX. Por isso o recorte temporal se faz necessário, como pode ser observado no romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2009), do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe, cuja primeira versão foi redigida entre os anos 1777 e 1785 sob o título *A missão teatral de Wilhelm Meister*. Tais elementos refletem as mudanças ocorridas na sociedade da época. Enquanto a formação do sujeito na época de Goethe era mais livre, no sentido de ser determinada por experiências de vida, a formação no período em que os romances analisados na pesquisa – *O Seminarista* (1872) e *Unterm Rad* (1906) – foram escritos já estava sistematizada em uma instituição, em uma escola regular. Assim, a instituição de ensino, nos romances pesquisados, caracteriza-se como um micro-universo. Como temos na primeira frase do romance *O Ateneu* (1996): “[v]ais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta” (grifo nosso).

Considerando o legado de Paulo Freire (1996) de partir do universo próximo do aluno para a construção e ampliação de sentido – e em consideração ao grupo de estudantes – escolhemos primeiramente obras literárias brasileiras para depois elegermos as obras alemãs. Para tanto, levantamos as representações literárias da escola dentro de romances de formação. Como exemplos de romances de formação brasileiros, podemos citar *Amar, verbo intransitivo* (1976), de Mário de Andrade, *Infância* (1995), de Graciliano Ramos, *Jubiabá* (1997), de Jorge Amado, e *Memórias sentimentais de João Miramar* (1973), de Oswald de Andrade. Assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa, de acordo com a perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos, fizemos aproximações entre as obras por meio de eixos temáticos comuns, como patriarcalismo, repressão institucional e relativa à sexualidade, entre outros.

Ao longo do primeiro ano de pesquisa, tratamos de representações de internatos e, no segundo, de seminários. As duas modalidades de instituição educacional se

propõem a educar e instruir seus alunos de forma mais abrangente e integral quanto a aspectos educacionais, como moral e afetivo. No segundo caso, porém, inclui-se a dimensão religiosa.

Por fim, decidimo-nos, no primeiro ano, pelas seguintes obras: *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *Jakob von Gunten*, de Robert Walser. No segundo ano, trabalhamos com *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães, publicado em 1872, e *Unterm Rad*, de Hermann Hesse, publicado em 1906. Aqui, exporemos o trabalho realizado no segundo ano, em que as obras relatam as passagens de protagonistas pelo seminário.

Na maioria dos romances de formação há um rompimento do vínculo familiar, uma vez que por volta dos 12 anos, a personagem sai da casa da família para estudar. Nesse momento, estabelece-se o primeiro, e talvez mais forte, conflito das personagens: enfrentar o mundo sem o amparo e o apoio da família. No romance brasileiro, a personagem protagonista Eugênio sofre muito com a separação de sua casa: “Era a saudade imensa, que tinha do lar paterno [...]” (GUIMARÃES, 1998, p. 12). Embora as personagens mantenham contato com os parentes, visitas de férias e cartas, eles não conseguem apoiar seus filhos.

Também compõem o romance de formação questões de fundo autobiográfico dos autores, no caso das obras escolhidas. Podemos citar como exemplo o romance de Hermann Hesse, que efetivamente estudou no seminário que o protagonista frequenta. Outro elemento autobiográfico no romance de Hesse é a figura materna. O autor teve uma educação muito religiosa e pietista, e sua mãe dizia que preferiria ver um filho morto a vê-lo cometer algum pecado (GOTTSCHALCH, 1977). Na obra, o autor alemão praticamente exclui a mãe do protagonista e faz somente a seguinte referência: “Ela estava morta há anos, e nada de notável havia sido percebido durante sua vida, exceto que ela era eternamente doentia e angustiada”¹⁵ (HESSE, 2005, p. 8).

Diferentemente da posição adotada por Hesse, observamos nos romances de formação a atribuição de um papel fundamental à figura materna. Há uma forte tendência dos protagonistas chorarem a falta de suas respectivas mães. Quando eles estão no seminário, ou no internato, endereçam cartas saudosas a elas que, por sua vez, também sofrem com a distância e recomendam a seus filhos que lhes escrevam. Assim,

¹⁵ “[...] vielleicht von der Mutter? Sie war seit Jahren tot, und man hatte zu ihren Lebzeiten nichts Auffallendes bemerkt, als dass sie ewig kränklich und bekümmert gewesen war.” (HESSE, 2005, p. 8) Todas as traduções dos trechos do romance citado foram feitas por Catarina Portinho-Naujack.

temos a seguinte fala da mãe ao filho no romance *Unterm Rad* ao deixá-lo no seminário: “[...] se você está com saudades de casa, [...] então apenas escreva para mim. ‘Não é tanto tempo assim até o Natal’”¹⁶ (HESSE, 2005, p. 70).

No mesmo romance, ainda no momento de despedida no primeiro dia de seminário, podemos observar a aflição dos meninos ao verem suas mães partindo: “Eles olhavam para suas mães ocupadas, perplexos e desamparados, parecendo querer ir para casa com eles”¹⁷ (2005, p. 70).

Em *O Seminarista*, a mãe de Eugênio manifesta a ausência do filho não se conformando com sua longa permanência no seminário:

[...] uma ausência porém de quatros anos já era excessiva para um coração de mãe, e a de Eugênio, principalmente depois que seu filho andava mofino e adoentado, não pôde mais por modo nenhum conformar-se com a vontade dos padres. (GUIMARÃES, 1998, p. 37)

Essa separação do filho, além disso, afeta também o estado físico e a saúde da criança, conforme a seguinte descrição em *O Seminarista*: “o viço e o vigor natural, que a longa enclausuração e a vida ascética lhe iam apagando tanto no físico como no moral” (GUIMARÃES, 1998, p. 37).

Em romances de formações ambientados dentro de seminários, espera-se que o tema religiosidade e as motivações religiosas para o ingresso à vida sacerdotal sejam tratados, porém essas expectativas não são cumpridas. A religiosidade é imposta pelos pais. Tanto Eugênio, em *O Seminarista*, quanto Hans, em *Unterm Rad*, seguem os destinos que seus pais lhes determinam. A iniciativa ou idéia de ir para o seminário não parte de Eugênio, que menciona: “Vou para o estudo, Margarida; papai mais mamãe querem que eu vá estudar para padre” (GUIMARÃES, 1998, p. 12). Assim, a religião no romance é externa ao sujeito, no que tange a fé, crença e significação em contraposição à ideia de que a religião é algo individual e íntimo.

Além disso, a religião e o seminário oprimem e anulam os dois protagonistas. No decorrer dos romances, ambos vão perdendo suas identidades, suas vozes e cada vez mais tornam-se submissos e introspectivos. Nesse sentido, o crítico alemão Gottschalch

¹⁶ “[...] wenn du Heimweh hast, [...] dann schreib mir nur immer. ‘s ist ja nicht so schrecklich lang bis Weihnachten.” (HESSE, 2005, p. 70).

¹⁷ “Sie blickten ihre beschäftigten Mütter tat- und ratlos an und sahen aus, als möchten sie am liebsten wieder mit heimreisen.” (HESSE, 2005, p. 70).

(1977, p. 171) descreve Hans como “[...] muito franzino e passivo”¹⁸. No mesmo sentido, parece descrever o narrador do romance brasileiro sobre as consequências da passagem pelo seminário: “O rapaz que sai de um seminário depois de ter estado ali alguns anos, faz na sociedade a figura de um idiota” (GUIMARÃES, 1998, p. 41).

Assim, o leitor observa que ambos os pais doutrinam seus filhos e não abrem espaço para que os mesmos expressem suas religiosidades a seu próprio modo. Ou seja, os meninos não podem, nem conseguem, expressar sua fé ou ausência da mesma. Na obra brasileira, enquanto Eugênio encoraja-se para dizer a sua mãe que a vida sacerdotal não lhe satisfaz, ela impede que o menino se expresse, como podemos observar no diálogo a seguir:

- Não tenho vontade nenhuma... [...] de ser padre, minha mãe [...]. Nada! Nada!...
- Isso não pode continuar assim, [...] falo com teu pai para te mandar já para o seminário mesmo antes de acabarem tuas férias, e não voltas de lá senão depois de ordenado. (GUIMARÃES, 1998, p. 49)

Algo parecido se dá quanto ao futuro seminarista alemão, quando enfrenta o espanto de seu pai ao considerar a hipótese de uma não aprovação nos exames de admissão do seminário e a ida para o Ensino Médio: “O quê? Ensino Médio? Então ele esbravejou. Você para o Ensino Médio? Quem te colocou isso na cabeça?”¹⁹ (HESSE, 2005, p. 32)

Junto à imposição da carreira eclesiástica, tem-se o orgulho familiar por terem um filho no seminário: “Pai e mãe se extasiavam diante do filho, e não se fartavam de contemplá-lo, [...] enfim aquele todo verdadeiramente sacerdotal” (GUIMARÃES, 1998, p. 100). Essa situação também lhes concedia grande prestígio social, como mostra o pai de Eugênio, quando o filho vai rezar sua primeira missa: “[...] o pai fazia uma grande festa, a que havia convidado a melhor gente do lugar. Era um dia de regozijo e prazer para a família, e de grande expectativa para os demais habitantes” (GUIMARÃES, 1998, p. 100). No romance alemão, o *status* é representado pelos sentimentos do próprio protagonista em relação aos seus colegas de escola: “[...] um orgulho superior

¹⁸ “[...] zu zart und passiv.” Tradução de Catarina Portinho-Naujack.

¹⁹ “- Was? Gymnasium? Brach er dann los. Du aufs Gymnasium? Wer hat dir in den Kopf gesetzt?” (HESSE, 2005, p. 32)

quando ele pensa em quanto ele estava à frente de todos os seus camaradas”²⁰ (HESSE, 2005, p. 56).

Os elementos que possibilitam tanto essa imposição quanto o prestígio social são o patriarcalismo e a repressão sofrida pelos filhos. A sociedade da época estava estruturada de tal maneira que o pai era a figura central na ordem familiar, de modo que ele tomava as decisões por e para todos os membros familiares. À mãe cabia se submeter e, muitas vezes, executar as ordens paternas. Os filhos não tinham outra opção a não ser se sujeitarem às imposições de seus pais e reprimirem seus desejos. Tais características, de acordo com os exemplos apontados, também podem ser identificadas nos fragmentos das obras que destacamos aqui, seja no romance alemão ou brasileiro.

Outro aspecto que nos parece significativo destacar é o insucesso das instituições na formação social dos sujeitos. Também em vista de aspectos religiosos, uma vez que eles não contribuem para a educação das crianças no seminário, bem exemplificada pela recusa das duas personagens à carreira eclesiástica. O seminarista brasileiro chega a ser ordenado padre, mas a sua primeira missa seria a missa de corpo presente de seu grande amor de infância, então ele enlouquece e abandona correndo a igreja:

Chegando à escada que sobe para o altar-mor o padre [Eugênio] parou, [...] todos viram-no com assombro arrancar do corpo um por um todos os paramentos sacerdotais, [...] e sair correndo pela porta principal! Estava louco... louco furioso (GUIMARÃES, 1998, p. 102).

No romance alemão, esse insucesso é indicado pela crescente perda de interesse do protagonista pelos estudos, até que em um determinado momento ele é mandado para casa a fim de se recuperar de fraquezas que se intensificaram durante sua permanência no seminário, nunca retornando para a instituição.

Diante disso, a reação de seu pai já não é mais a mesma do início do romance, quando ele se espanta com a possibilidade do filho não ser aprovado nos exames de admissão. Em um curto diálogo, o pai de Hans lhe dá duas possibilidades: “Você gostaria de se tornar um mecânico, Hans, ou melhor, um escriba? [...] Pense nisso! Nós vamos falar sobre isso amanhã”²¹ (HESSE, 2005, p. 175). Trata-se de um futuro um

²⁰ “[...] ein überlegener Stolz, wenn er daran dacht, um wie viel er vor allen Kamaraden voraus war”. (HESSE, 2005, p. 56)

²¹ “[...] Magst du gern Mechaniker werden, Hans, oder lieber ein Schreiber? [...] Überleg dir’s ordentlich! Wir reden dann morgen darüber”. (HESSE, 2005, p. 175)

tanto quanto simplório para o garoto tão promissor que passou em 2º lugar nos exames de admissão.

Nesse sentido, temos destacado não o fracasso dos estudantes, mas da própria Instituição com relação à educação formal e construção de sujeitos para viver em sociedade. Logo, os meninos saem dali não apenas com dificuldades para se relacionar com o sexo oposto, mas possuem dificuldades comunicativas de modo geral para viver em sociedade. Como menciona o narrador do romance brasileiro:

Eis como uma educação fanática e falseada, abusando de certas predisposições do espírito, lança naquela alma o germe de uma luta íntima e cruel, que fará o tormento de toda a sua vida e o arrastará talvez à última desgraça, se a misericórdia divina dele não se amercear. (GUIMARÃES, 1998, p. 37)

Em relação ao romance alemão, Gottschalch (1977), comparando o protagonista a uma árvore que pode vir a ser frondosa, afirma: “O romance contém instruções para pais, responsáveis e professores sobre a melhor maneira de destruir um jovem saudável e talentoso, cujas raízes são cortadas, de modo que o jovem talo definha e morra mais depressa.”²²

De acordo com a breve exposição, podemos observar que nossas análises tiveram como fio condutor a aproximação entre as obras em diálogo com características do gênero discursivo escolhido. Assim, os elementos temáticos que as aproximaram foram: a ideia de patriarcalismo – em que a figura masculina detém o controle e a gestão de todos os aspectos da vida social e familiar –, a repressão institucional – tanto no seminário como da família – e a repressão sexual, que não permite que os meninos vivenciem a sua sexualidade num período em que ela está tão presente, a puberdade. Evidencia-se, portanto, o papel das instituições e seu fracasso na formação dos jovens.

As diferenças e semelhanças culturais contidas nas duas obras investigadas – *O seminarista* e *Unterm Rad* –, desse modo, são capazes de ampliar ainda mais a visão de mundo do leitor e seu posicionamento crítico a respeito das questões que são postas nos romances. A ponte intercultural Brasil-Alemanha por meio de aproximações de obras

²² “Der Roman enthält eine Anleitung für Eltern, Vormünder und Lehrer, wie man einen gesunden, begabten, jungen Menschen am zweckmäßigsten zugrunde richtet, welche Wurzeln man abzuschneiden hat, damit das junge Stämmchen am schnellsten verdorrt und stirbt.” Tradução de Catarina Portinho-Naujack.

literárias permite uma compreensão mais abrangente dos dois contextos de produção, evitando estereótipos e superficialidades acerca da ideia de cultura.

Por fim, de acordo com os destaques e aproximações dos romances escolhidos no segundo ano da referida pesquisa, entendemos que seja possível delinear uma proposta de letramento literário em que se investiga e/ou se constrói um repertório que pode ser explorado em outros contextos de ensino de LE. Tal repertório, além disso, deve impulsionar o aprendizado não só de uma disciplina específica, mas contribuir para processos interculturais vistos de modo mais amplo, de acordo com as conclusões de Janzen (2005) também apresentadas aqui.

3 Encontros e interseções

De acordo com a proposta apresentada – em que se constrói um repertório sobre um gênero discursivo específico em LM que dialogará com a leitura do mesmo gênero em LE – podemos ampliar a ideia de letramento literário em língua materna e apontar para um encontro ou interseção pedagógico e intercultural.

Transpomos, em diálogo com a proposta de letramento literário de que tratamos aqui, o paradigma da leitura do texto literário como um pretexto para práticas de aprimoramentos de competência linguística, por exemplo, como se identifica em muitos contextos de ensino, seja de LM, ou de LE. Nesse sentido, retoma-se a leitura (de literatura) como fenômeno cognitivo e social.

Segundo a perspectiva apresentada, ademais, que tem a linguagem como *medium* e não mero instrumento neutro da comunicação, a leitura (de literatura) deixa de ser apenas simples decodificação do idioma e passa a ser entendida como a decodificação de um mundo. A leitura (de literatura) é vista como um processo interativo, dialógico, do qual depende o conhecimento linguístico do leitor mas também seu conhecimento de mundo. Como menciona Petit,

[...] a linguagem não é um simples veículo de informações, um simples instrumento de “comunicação”. Esqueceram que a linguagem diz respeito à construção dos sujeitos falantes que nós somos, à elaboração de nossa relação com o mundo. E que os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o mundo. (PETIT, 2008, p. 157)

O intuito de preservar essa potencialidade do texto literário ou, em diálogo com Petit, considerando “que os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o

mundo”, a nosso ver, encontra amparo em práticas de letramento literário. Assim, é imprescindível aproximar o leitor do texto, criar certa intimidade com esse mundo que será construído ao longo da leitura, ao contrário de abordagens que mantêm a obra literária em uma torre de marfim, cuja interpretação está baseada em respostas certas ou erradas previamente formuladas.

Quando se considera a leitura em LE, ademais, também em diálogo com nossa proposta, entendemos que essa interação entre leitor e texto, e sua dimensão dialógica, se destaca. Dessa forma, o leitor fará uso não só de seus conhecimentos linguísticos para ler o texto literário em LE, mas sim trará todo seu conhecimento de mundo para o processo de leitura a fim de compreendê-lo e interpretá-lo. O diálogo intercultural se destaca, uma vez que o leitor identifica aproximações e distanciamentos entre os dois contextos culturais, ampliando sua visão de mundo e seu posicionamento crítico para além das fronteiras de uma cultura específica. Dessa forma, em vista do mencionado contexto intercultural, retomando as considerações de Lser (1996, p. 15-16) destacadas aqui sobre a operação da relação tríplice em literatura, entendemos ser possível afirmar que o processo de leitura em LE impulsiona ainda mais a dimensão formadora da literatura.

Nesse sentido, de acordo com o francês Roland Barthes em *A aula* (2004, p. 17), “[a] literatura assume muitos saberes”. Ou seja,

[n]um romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2004, p. 17)

Por fim, cabe destacar que esses muitos saberes mencionados por Barthes, que segundo a explanação apresentada aqui podem ser preservados em uma abordagem de letramento literário, parecem nos levar novamente às características do gênero discursivo de que tratamos. Não seria o letramento literário uma abordagem de ensino-aprendizagem que iria ao encontro justamente do que se critica de forma central no romance de formação (*Bildungsroman*)?

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, Jorge. *Jubiabá*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo*. São Paulo: Martins, 1976.
- ANDRADE, Oswald de. *Memórias Sentimentais de João Miramar*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1973.
- APEL, Karl-Otto. *Transformação da Filosofia I: Filosofia Analítica, Semiótica, Hermenêutica*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. *Transformação da Filosofia II: o a priori da comunidade de comunicação*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11a Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardino, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homemro Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BRANDÃO, Luis Alberto. *Grafias da Identidade: literatura contemporânea e imaginário nacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 27 out. 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. IN: _____(org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- ETTE, Ottmar. *ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GUIMARÃES, Bernardo. *O Seminarista*. São Paulo, Ática, 1998.

GOTTSCHALCH, Wilfried. *Schülerkrisen – Autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand*. Hamburg, rororo, 1977.

HESSE, Hermann. *Unterm Rad*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2005.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*. Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

JANZEN, Henrique Evaldo. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. 170 f. (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Manfredo. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na Filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.