

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
DISCIPLINA: Língua Portuguesa
PROF^a – PDE – TITULADA: Maria de Fátima Pereira de Sena
PROFESSORA ORIENTADORA IES: Eliana Alves Greco

OAC- OBJETO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

MARINGÁ – PR

2008

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

**ANÁLISE DA OBRA: ALEXANDRE E OUTROS HERÓIS
DE GRACILIANO RAMOS**

MARINGÁ – PR

2008

LÍNGUA PORTUGUESA – LITERATURA

Ensino Médio

PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO

No final da década de sessenta e início da de setenta, o ensino passou por grandes transformações. A rede escolar expandiu e os freqüentadores da escola trouxeram hábitos e variantes lingüísticas que chocaram o modelo tradicional da época. Para Faraco (1997, p.57), “o ensino de Língua Portuguesa, nesse contexto, não poderia dispensar propostas pedagógicas que levassem em conta as novas necessidades trazidas por esses alunos para o espaço escolar”, ou seja, a presença de registros lingüísticos e padrões culturais diferentes dos até então admitidos na escola.

Com a lei 5692/71, o ensino instituiu uma pedagogia tecnicista voltada á qualificação para o trabalho. Neste período a Língua Portuguesa pautou-se em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura.

Em decorrência de tal política, houve uma multiplicação no número de alunos, rebaixamento dos salários docentes. Os educadores passaram a buscar alternativas didáticas para facilitar o ensino. A força e a preponderância do livro didático retiraram do professor a autonomia e a responsabilidade quanto à sua prática, sendo desconsiderado o seu conhecimento, experiência e senso crítico em função de um ensino reprodutivista e de uma pedagogia da transmissão. Com base na estrutura dos livros didáticos, tinha-se um ensino de Literatura apenas focado na historiografia literária e no trabalho com fragmentos de textos, em vez dos textos integrais.

Em meados da década de setenta, os estudos lingüísticos centrados no texto e na interação social das práticas discursivas contribuíram com a

pedagogia tecnicista. No Brasil, essas idéias tomaram corpo a partir dos anos oitenta, com as contribuições teóricas dos pensadores que integraram o Círculo de Bakhtin. Esses estudiosos conceberam a língua como um espaço de interação entre sujeitos que se constituem por meio da interação. Essa postura perante o texto trouxe alguns avanços para o ensino da língua materna, entretanto, não conseguiu espaço no trabalho com a Literatura, pois ainda eram muito influentes as teorias formalistas que davam ênfase à função referencial da linguagem em detrimento da função poética e o valor estético da obra literária (GERALDI, 1997).

Para dar aos estudos literários um caráter mais científico, os estruturalistas desconsideravam fatores externos, centrando-se apenas nos aspectos formais da obra. Para Bakhtin, a literatura não apenas reflete a realidade, ou seja, ela traz um recorte mínimo desse momento, do “conjunto ideológico do qual ela própria faz parte”. Assim, o fenômeno literário é tecido simultaneamente de fora (extrinsecamente) e de dentro (intrinsecamente) (STAM, Apud, PARANÁ, 2007).

Vigorou, para o ensino da Literatura, a predominância do cânone, baseado na Antigüidade Clássica, quando o principal instrumento do trabalho pedagógico eram as antologias literárias. Como tentativa de rompimento com essa prática, a abordagem do texto literário passou a centrar-se numa análise literária simplificada, a partir de questionários sobre personagens principais e secundários, tempo e espaço da narrativa.

O ensino de Literatura restringiu-se ao então segundo grau, com abordagens estruturalistas ou historiográficas do texto literário. “Na análise do texto poético, por exemplo, adotava-se o método francês, isto é, propunha-se a análise do texto conforme as estruturas formais: rimas, escansão de versos, ritmos, estrofes etc.” (PARANÁ - Diretrizes Curriculares, 2007, pág.45). Cabiam aos educadores a condução da análise literária e aos alunos a condição de meros ouvintes. A historiografia literária colocou o aluno em contato com intermináveis listas de autores e resumos de obras nos quais deviam ser encontradas características de época já estabelecidas, sem nenhum estímulo à

reflexão crítica, privando o educando de uma efetiva leitura do texto literário e de um real exercício do pensamento crítico.

A busca da superação desse ensino historiográfico alcançou os estudos curriculares e, em particular, os ensinamentos de Língua e Literatura, seja pela influência dos pensadores contemporâneos como Deleuze, Foucault, Derrida e Barthes, seja por meio de novos campos do saber ou espaços teóricos como a análise do discurso, a sociolinguística, a teoria da enunciação, as teorias de leitura, do pensamento e da desconstrução etc.

No que diz respeito ao ensino de Literatura, a Secretaria de Estado da Educação providenciou um documento, em 1988, intitulado *Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2.º grau*, em que se indicou a necessidade de superação da historiografia literária. Pretendia-se uma prática pedagógica na literatura que primasse por uma perspectiva de análise mais aprofundada dos textos, bem como a proposição de textos significativos e com menos ênfase na conotação moralista. A proposta, ainda conforme Barreto, já delineava a diferença entre a opção pelo estudo mnemônico da nomenclatura e a opção pela nomenclatura como ferramenta de compreensão da prática textual.

Nas discussões curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do final da década de 1990, apresentaram uma abordagem meramente conceitual da Literatura no Ensino Fundamental ou, mesmo, a sua desconsideração no Ensino Médio (SUASSUNA, Apud, MARINHO, 1998).

Nessa perspectiva, os fundamentos teóricos que alicerçam a discussão sobre o ensino de Língua e Literatura requerem novos posicionamentos em relação às práticas de ensino, seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas.

A inclusão da Literatura no Ensino Médio tem-se justificada historicamente pela necessidade de alcançar alguns objetivos, tais como continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos

literários de época; conhecimento da língua padrão e de suas capacidades expressivas e artísticas; compreensão e conhecimento da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias; cultivo de hábitos de leitura.

Assim, torna-se relevante que as aulas de literatura não sejam meramente a escolha de uma prática utilitária de leitura ou que o texto literário sirva como pretexto para outras questões de ensino, que não a literatura como instituição autônoma, auto-referencial.

A Literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social, “assim compreende-se que ela é criada dentro de um contexto; numa determinada língua, dentro de um determinado país e numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto” (SILVA, 2003, p.123).

Nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, a Literatura precisa ser trabalhada em seu *stricto sensu*, ou seja, como arte que se constrói com palavras. Para cumprir com esse objetivo, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido. O aluno deve ter meios para ampliar e articular os conhecimentos. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.

Para Antônio Cândido (1972, p. 57) “A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”. Nela se combina elemento de vinculação à realidade natural ou social, e elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, implicando em uma atitude de gratuidade. Segundo Roland Barthes (1989), a Literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder, tanto em seu sentido amplo como em seu sentido restrito.

Ao definir Literatura, Marisa Lajolo (1998, p. 23) assevera:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

A literatura é a arte da palavra; ela revela uma realidade (o homem e sua circunstância); proporciona prazer estético. Assim, o principal motivo para a permanência da arte (e como uma de suas manifestações mais privilegiadas, a literatura) no currículo do Ensino Médio é a necessidade que o homem tem de viver pelo prazer de vivenciar o belo. Por isso, a importância de levar para dentro das salas de aula os clássicos. As teses, as monografias, os estudos científicos dizem que os clássicos são aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva à sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. A boa obra literária é aquela que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Segundo Barthes (2004),

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam as nossas e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes. (p.92)

Para Compagnon (Apud, PARANÁ, 2007), os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Os clássicos não devem ser lidos por dever escolar, mas por amor a arte de ler.

[...] um clássico estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos

dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (pp. 21-22).

É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs; é um livro que vem antes de outros, mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia. O clássico é aquele que não pode ser indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixamos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. A obra deve provocar, incessantemente, uma nuvem de discursos críticos sobre si e, continuamente, deve repeli-las para longe.

A escola tem a obrigação, o dever de relacionar a leitura dos clássicos com todas as outras leituras que não sejam clássicas. Desenvolver esse trabalho em sala determina atividades primordiais como a crítica literária e a história da Literatura (os valores morais e nacionalistas - língua, nação, religião, história, folclore).

Por crítica literária compreende-se um discurso sobre as obras que acentua a experiência da leitura, que descreve, interpreta, avalia o

sentido e o efeito que as obras exercem sobre os (bons) leitores, mas sobre leitores não necessariamente cultos nem profissionais. “A crítica aprecia, julga; procede por simpatia (ou antipatia), por identificação ou projeção: seu lugar ideal é o salão, do qual a imprensa é uma metamorfose, não a universidade. Sua primeira forma é a conversação”. (Compagnon, Apud, PARANÁ, 2007, p. 22). Enquanto que por história literária compreende-se “(...) um discurso que insiste nos fatores exteriores à experiência da leitura, por exemplo, na concepção ou na transmissão das obras, ou em outros elementos que em geral não interessam ao não-especialista”. (Compagnon, 2001, p. 22).

Para as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2007), pensar o ensino da Literatura implica pensar também nas contradições, nas diferenças e nos paradoxos do quadro complexo da Contemporaneidade. A rapidez das mudanças ocorridas no meio social e a percepção das inúmeras relações de poder presentes nas teias discursivas que atravessam o campo social, constituindo-o e, ao mesmo tempo, sendo por ele constituídas, requerem do professor uma percepção crítica cujo horizonte é a mudança de posicionamento em sua ação pedagógica. O objetivo fundamental nas aulas de literatura passa a ser o de aprimorar, pelo contato com os textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, bem como propiciar a constituição de um espaço dialógico que permita a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;

A obra literária não está ancorada, fixa no contexto original de sua produção. A relação dialógica entre leitor, texto e autor, de diferentes épocas, acaba por atualizá-la, o que revela “um sintoma de que está viva”, destaca Zilberman (1989, p.33).

Para que se transforme a prática pedagógica, é fundamental que o educador tenha claro o que pretende com o ensino da literatura, qual a concepção de literatura que quer privilegiar e que tipo de leitor quer formar. Espera-se formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer nas aulas de literatura um

envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente no ato de ler. De fato, trata-se da relação entre o leitor e a obra e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Com isso, pode-se dizer que a obra também se constitui no momento da recepção. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural.

É desafio do professor, portanto, compartilhar a experiência da interação entre a obra e o leitor, como sujeito ativo capaz de refletir sobre o que leu, emitir juízos e, principalmente, ampliar seus horizontes de expectativa em relação à obra lida. Assim concebida a leitura da obra literária, propõe-se que se pense o ensino da literatura a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção Zappone (Apud, PARANÁ, 2007, p. 40) “o valor estético de um texto é medido pela recepção inicial do público que o compara com outras obras já lidas, percebe-lhe as singularidades e adquire novo parâmetro para avaliação de obras futuras (elabora um novo horizonte de expectativas).”

Os pressupostos teóricos dessa perspectiva de ensino buscam resgatar o leitor de sua “passividade” e do papel marginal que lhe era conferido no bojo dos estudos literários. Ao se dar um novo estatuto ao leitor, o objetivo é o de valorizar as três instâncias que envolvem a literatura (a tríade a que já se referiu). Ao valorizar a leitura e a fruição, sem perder de vista a dimensão histórica da obra, a Estética da Recepção questiona as concepções de caráter mais imanente, ou seja, as que se pautam apenas no plano formal, desconsiderando o viés contextual. Por outro lado, essa linha de abordagem do texto literário não fica cativa de uma perspectiva exclusivamente historicista ou sociológica, o que seria conceber a literatura como um simples reflexo da realidade. A idéia central da Estética da Recepção é a de que nenhuma obra, por mais canônica que seja, possa ficar incólume às determinações históricas, às condições de recepção a que é exposta com o passar do tempo. Toda

obra, desse modo, está sujeita ao horizonte de expectativas de um público. Portanto, a obra é valorizada tendo em vista o modo como é recebida pelos leitores das diferentes épocas em que é fruída. Dessa maneira, supera-se a idéia de que uma obra esteja vinculada apenas ao seu contexto original.

Feitas essas considerações, é importante pensar em que sentido a Estética da Recepção pode servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne à literatura. Levando em conta o importante papel do leitor e a sua formação, torna-se imprescindível pensar estratégias que sirvam para despertar o interesse pela leitura entre os educandos. As Diretrizes Curriculares (2007) sugerem que o professor privilegie, num primeiro momento, a leitura-fruição do texto literário como meio de desenvolver o gosto e o hábito pela leitura e, na medida que o aluno amplie seu repertório de conhecimento de obras, o professor lhes incentive a capacidade crítica sobre as leituras feitas a partir da socialização destas em sala de aula.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da Estética da Recepção que embasam o trabalho com a Literatura no Ensino Médio pressupõem que o aluno-leitor já tenha conquistado um nível de maturidade de leitura que o permite estabelecer relações intertextuais mais autônomas. Por esse motivo, sugere-se uma perspectiva no trato com o texto literário que se soma à Estética da Recepção: a perspectiva rizomática. Nos textos de Deleuze & Guatari (Apud PARANÁ, 1995), o rizoma se contrapõe à árvore que, com sua verticalidade, constitui metáfora da autoridade inquestionável, do dogma, da tradição não-reflexiva, dele reprodutora. O rizoma sugere mobilidade que leva à libertação do pensamento em relação à linha do tempo, o que permite valorizar a elaboração de mapas de leituras mais do que imobilizá-las na história. Conforme explicam os autores, “cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas etc.,

colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas”. (Deleuze, 1995, p.15).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná estabelecem que para se trabalhar na perspectiva rizomática, um professor de Literatura deverá ser contínuo leitor e capaz de selecionar os textos com os quais trabalhará.

“Terá como critérios não a linearidade da historiografia nem a adaptabilidade do texto ou tema à linguagem dos alunos, porque isso subestimaria suas capacidades cognitivas. O professor também deverá levar aos estudantes propostas que ampliem relações de leitura conforme a metáfora do *rizoma*. Estimulará associações entre um ponto e outro e estabelecerá suas conexões a partir dos textos apresentados pelos alunos, da autoria deles ou não ”.(p.49).

A teoria de Deleuze e Guatari (1995) demonstra que esse encaminhamento visa um trabalho específico em Literatura, pois,

[...]ao trabalhar com os textos selecionados, o professor instigará relações entre eles e o contexto presente. Terá sempre em vista o presente da leitura e as múltiplas possibilidades de construção do significado a partir desse instante que carrega em si alguma magia. Quando o professor remonta ao contexto de produção da obra – não confundir com sua historiografia linear –, será para questionar os critérios de verdade históricos que dogmatizam e empobrecem a análise literária. (p.49)

Se a condição de contínuo leitor permite ao professor selecionar textos da literatura nacional e universal a serem trabalhados, qualifica-o também como sujeito capaz de fazer proliferar o pensamento pela multiplicidade de relações possíveis. Convém demonstrar aos alunos o trabalho literário existente por trás dos textos para que se desfaça o mito de que os escritores são pessoas que possuem um talento inato, um dom.

O professor não ficará preso somente à linha do tempo da historiografia, que é um dos métodos mais antigo de entrada no texto literário. Utilizará, também, diversas correntes da crítica literária mais eficaz no trato com a literatura tais como, os estudos filosóficos e sociológicos, a

Estética da Recepção, a análise do discurso, a psicanálise, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária. (PARANÁ, p.51)

Agindo desta maneira os professores de Língua Portuguesa e de Literatura estarão também em consonância com os professores de outras áreas do conhecimento, pois podem detectar as transformações e permanências presentes na articulação entre o processo histórico e os acontecimentos. O texto, assim, invoca outros temas, outros gêneros; hipertextos e virtualidades. Ao se deter com os alunos na interpretação dos textos selecionados, o professor saberá que, em Literatura, interpretação não se reduz a uma questão de verdade ou falsidade, mas a uma contínua construção de consistência argumentativa na ordem do discurso proliferação — do pensamento. As aulas de Literatura, pensadas desta maneira, estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e sugestões dos alunos, de modo a incorporar suas idéias e as relações textuais por eles estabelecidas.

Para o ensino de Literatura, estas Diretrizes não indicam, não selecionam obras ou épocas a serem trabalhadas, contudo, respeita o planejamento a ser construído pelos professores, na escola. As aulas de Literatura requerem, de acordo com essa concepção, que o repertório de leitura do professor esteja em contínua ampliação.

Então, ao selecionar os textos literários para apresentar aos alunos, o professor terá oportunidade de relacioná-los por meio das combinações suscitadas por seu percurso de leitura. A Literatura será um elemento fixo na composição com outros elementos móveis que o professor determinará por si e pelas necessidades que perceber na interação dos alunos com os textos literários. Pode enriquecer este trabalho a lembrança de um filme, de uma música, de outras leituras relacionadas, mesmo a de fatos vividos ou a produção do próprio aluno. Convém que o professor reserve, no espaço de suas aulas, toda semana, um tempo para a leitura.

Por fim, o professor de Literatura do Ensino Médio será capaz de se valer de todos meios de que dispõe para propiciar que os alunos façam suas próprias escolhas ante as oportunidades que a vida colocar à sua frente.

INVESTIGAÇÃO DISCIPLINAR

Graciliano Ramos inicia a obra alertando aos leitores sobre a não originalidade das histórias, explica que elas foram escritas baseadas nas lendas folclóricas do nordeste. O alerta é importante, pois significa que as histórias, mais que uma criação literária, encerraram valores antropológicos. É como se o escritor tivesse dado lugar ao pesquisador, que ouve os contos do sertão nordestino e relata suas lendas, aproveitando, inclusive, para isto a linguagem de Alexandre e os apartes de Cesária.

O exame das personagens narrador, da sua mulher e dos poucos ouvintes, traz ao leitor um esclarecimento importante: O herói é um homem de poucas posses: “Uma casa pequena, meia dúzia de vacas no curral, um chiqueiro de cabras e roça de milho, na vazante do rio” (p. 09). Quanto á mulher, Cesária, nada possuía, ela apenas completa, juntamente com a espingarda de matar passarinhos, os bens de Alexandre. O auditório do narrador é composto por Libório, um cantador de emboladas; mestre Gaudêncio, um curandeiro; Das Dores, a benzedeira de mau-olhado e Firmino, mendigo, cego e preto. Todos vivem em uma mendicância declarada, flutuando entre a magia e a arte popular sem preço, indivíduos inofensivos, não integrados em nenhuma atividade produtiva. Os donos de terra e de gado, os vaqueiros, os soldados, até mesmo os pequenos negociantes ou pequenos lavradores não ouvem os contos de Alexandre. Apoiado por Cesária, que faz rendas, artesanato de rentabilidade ínfima, inventa e fala para os inteiramente marginalizados.

As histórias contadas por Alexandre são inverossímeis. Não entanto, não se trata de reis, de príncipes e princesas pertencentes a um país de sonho, que enfrentam monstros igualmente fantásticos aos do narrador. Suas histórias não se apresentam como inaceitáveis como ocorrem com outros contos de fadas nem buscam, fora da experiência cotidiana, a aceitação, como acontece com as histórias envolvendo o sobrenatural. Essas narrativas, alheias á sua absoluta inviabilidade, fingem esperar a conveniência do leitor.

PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Examinando as 14 narrativas, observa-se que o autor inscreve-se num sub-gênero interessante às lendas nordestinas. Os temas podem ser relacionados: a “Primeira aventura de Alexandre”, a “História de uma bota”, a “Canoa furada” e “A doença de Alexandre” contêm os motivos conjugados da Superioridade e da Imunidade de Alexandre. Na primeira narrativa e na segunda há uma similaridade bastante clara; tomar uma onça por um cavalo e montá-la ou calçar uma jibóia confundindo-a com uma bota são exemplos incontestáveis de sua imunidade. Em “A doença de Alexandre” o remédio ministrado, longe de destruí-lo, ameaça destruir o mundo. “Quase me desmanchei em suor”. O suor tendo enchido a casa, “fazia um barulho feio no corredor, saía pelos fundos e entrava no barreiro” (p.103). Em uma “Canoa furada” o imune Alexandre atravessa o São Francisco numa canoa prestes a afundar, salva-se graças à sua superioridade intelectual.

“História de um bode”, “Um papagaio falador”, “Um missionário”, “História de uma Guariba” e “Moqueca” são cinco histórias que configuram a excepcionalidade dos animais. Na primeira, temos o animal excepcional utilizado; na segunda, o animal perdido; na seguinte, o animal é libertado; na quarta, aparece fora de alcance; na última, transformam-se num símbolo de heroísmo, sacrifício e multiplicação.

Três contos ressaltam o objeto excepcional: “O estribo de prata”, “O marquesão de jaqueira” e a “Espingarda de Alexandre”. Tudo que lhe pertence, ou que ele conhece é o melhor, o bom, o excepcional.

Por trás de Alexandre há a figura do narrador, disfarçado, por vezes, na figura do seu personagem. Está sempre presente, organiza as histórias, decide sobre a ordem em que elas devem surgir.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Graciliano Ramos nasceu em 27 de outubro de 1892, em Quebrangulhos, Alagoas. Viveu sessenta anos. Para Lins (1947, p.09), “o romancista nasceu em uma época em que, pelo menos no Brasil, sopravam ventos com sementes de liberdade”. Os fatos ocorridos entre a Abolição da Escravatura e a Revolução Chinesa não existiram isolados. Nasceram da necessidade e da vontade de substituir idéias e ideais ultrapassados, regimes obsoletos, economias estanques. Graciliano, enquanto viveu, enfrentou o desafio de questionar as normas vigentes. Dotado de espírito teimosamente questionador, os fatos em sua volta não escapavam à sua acuidade crítica, até irônica.

A mente atenta às inovações fez de Graciliano Ramos um jornalista de sensibilidade quase intuitiva, um administrador eficiente e um político com a idéia fixa de tentar, senão melhorar, pelo menos denunciar as condições da vida nordestina. Para ele o mundo pode ser caracterizado como a infinita miséria dos homens.

Autor de quatro obras que denunciam a situação de subvida dos homens e mulheres nordestinos – *Vidas Secas*, *Angústia*, *São Bernardo* e *Caetés* – acabam por confundir a sua figura de escritor e a sua figura de homem. Em Graciliano Ramos é a obra que explica o homem interior, o psicológico:

O mundo romanesco de Graciliano Ramos nunca se afasta da dimensão naturalística. Ele representa o estranho fenômeno do romancista introspectivo, interiorista, analítico, sem que leve em conta no homem

outra condição que não seja a materialista. Um romancista da alma humana, tendo uma concepção materialista dos homens e da vida. (Lins, 1947, p. 133)

Objetivo: Estudar a obra clássica de Graciliano Ramos – *Alexandres e outros heróis* – terá como espinha dorsal a valorização da criação literária do autor. Para tanto será observado:

- a linguagem empregada pelas personagens;
- o contexto histórico em que essas personagens estão vivendo;
- a relação entre o real e o ilusório;
- as características literárias que transformaram essa obra em um clássico.

SÍTIOS

Recursos Didáticos

Folhetim: a literatura ao alcance de todos:

<http://www.folhetim.com.br/geracaode30.php>. O site permite pesquisar a vida e a obra de Graciliano Ramos.

IMAGENS



<http://www.folhetim.com.br/geracaode30.php>

Data inclusão da imagem: 04/04/2005

PROPOSTA DE ATIVIDADES

O material didático ora apresentado terá como objeto de estudo a obra literária de Graciliano Ramos, denominada *Alexandre e outros heróis*. Editora Ática, 42ª Edição – Rio de Janeiro, 2001.

Os conteúdos abordados serão:

1. Definição do folclore nordestino;
2. A superestrutura do conto narrativo;
3. A relação personagem-narrador com o narrador-personagem;
4. O conceito de ficção e realidade;
5. A coerência das personagens ao contexto histórico narrado.

Esses conteúdos serão relacionados aos suportes pedagógicos das disciplinas de História, de Arte, Literatura e Análise do Discurso.

As questões para análise da obra poderão circular em torno das seguintes perspectivas:

1. A obra apresenta 14 contos. Separe-os por temas:
 - a) em que a personagem Alexandre aparece como herói, como imune a qualquer desventura;
 - b) em que há animais excepcionais;
 - c) em que há objetos excepcionais;
2. Observe as descrições dos animais realizadas por Alexandre e discuta com seu colega uma outra forma de descrevê-los sem lhes negar as características apresentadas?
3. Alexandre posiciona-se como personagens nas duas histórias. Explique essa afirmação.
4. Como o herói é descrito pelo autor? E como é feita a descrição pela personagem? Há semelhança? Diferença? Faça uma dissertação, comentando essa abordagem.

5. Pesquise a vida e as principais obras do autor, Graciliano Ramos. Em seguida, analise se, em *Alexandre e outros heróis*, há predominância de seu estilo literário.
6. Na disciplina de Educação Artística, estuda-se sobre o folclore brasileiro. O que você já estudou sobre o folclore nordestino?
7. Explique a diferença de vocabulário existente entre o narrador-personagem e o personagem-narrador. Que variação lingüística é utilizada? Justifique.
8. Todas as personagens da trama possuem a mesma variação da língua?
9. Pesquise com o professor de História os acontecimentos sociais e econômicos de 1938, período em que os contos são narrados. De posse da informação, relacione os dados com a vida das personagens de *Alexandre e outros heróis*.

Encaminhamentos Metodológicos

- Leitura individual e extra-classe da obra – *Alexandre e outros heróis* – Graciliano Ramos;
- Apresentação das personagens, do espaço narrativo e contexto histórico realizado pelo professor da disciplina;
- Formação de 14 grupos compostos por 02 alunos que deverão fazer a apresentação dos contos sorteados após a leitura da obra completa. A apresentação terá como objetivo a análise literária dos contos.

Avaliação

A avaliação terá valor de 0,0 a 10,0 na apresentação e explicação da análise apresentada oralmente pela dupla (avaliar-se-á capacidade de análise, crítica e síntese do conto; assim como a responsabilidade e o interesse para com a obra).

Também haverá avaliação escrita referentes aos exercícios propostos em sala, com valor de 0,0 a 10,0.

SUGESTÃO DE LEITURAS

A leitura de *Vidas Secas* e *São Bernardo*, do mesmo autor, facilitam a compreensão da criação literária de Graciliano Ramos, caracterizam suas personagens e denunciam a realidade do sertão nordestino.

SAO BERNARDO

São Bernardo é escrito em primeira pessoa, há uma diferença entre a figura do narrador, que cresce a cada frase e se transforma num gigante, e os outros narradores que ele convida para ajudar na composição da obra. Esses todos são quase sempre figuras miúdas, sem importância, girando a sua volta, acatando suas resoluções.

VIDAS SECAS

Vidas Secas é a obra mais conhecida de Graciliano Ramos. Há a possibilidade de ler a obra como se fossem contos, vários capítulos foram publicados assim. A leitura de *vidas Secas* possibilita duas leituras: a primeira feita isoladamente, como conto e a segunda como um capítulo, parte de um todo. As duas formas são interessantes, na medida em que o leitor percebe que se trata de uma obra-prima.

DESTAQUE

A obra "Alexandre e outros heróis" de Graciliano Ramos é leitura obrigatória no Vestibular da Universidade Estadual de Maringá desde 2004.

RECURSOS DE INTERAÇÃO

Colabore com este conteúdo e inclua propostas de novas atividades a serem realizadas com a obra *Alexandre e outros heróis*, assim como uma nova análise, abordando a obra sob outro enfoque.

Sua contribuição será de caráter imensurável ao processo ensino-aprendizagem, na disciplina de Literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos A. **Um novo movimento no ensino da língua portuguesa**. In:
FAZENDA, Ivani (org.). *A academia vai à escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**, 1999, pp. 137- 146.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Alfabetização, leitura e escrita**. Boletim TV Escola/Salto para o Futuro, Brasília, mar/2004.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, 24:803-809, set. 1972.

_____. **Literatura e sociedade**. 3ª Edição. São Paulo: Nacional, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad. GUERRA NETO, Aurélio; COSTA, Célia Pinto. Rio de Janeiro: editora 34, 1995.

ESTADO DO PARANÁ. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, 1990. pp. 50-82.

FARACO, Carlos Alberto. **Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização**. In: KUENZER, Acácia. (org.) *Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Português: língua e cultura**. Curitiba: Base, 2003.

_____. **Linguagem & diálogo as idéias lingüísticas de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. **PCNEM – Literatura. Análise crítica**. In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: 2004.

GERALDI, João W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: João W. (org.). *O texto na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Portos de passagem** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

LINS, Álvaro. **Valores e Misérias das Vidas Secas** – prefácio. In RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 76ª Edição. São Paulo: Record, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. 3.ed. Curitiba, 1997.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros heróis**. 42ª Edição. São Paulo: Record, 2001.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 37ª Edição. São Paulo: Record, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? Disponível em <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13> Boletim 25 (08/2001) consultado no dia 08/05/2006.

SUASSUNA, Livia. **O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In MARINHO, Marildes; DA SILVA, Ceris Ribas (orgs). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: texto e renovação**. In: *a Literatura na escola*. São Paulo, Global, 1989.